

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOLOŠKI FAKULTET

Jelena D. Višacki

**KURIKULARNI OKVIR ZA NASTAVU STRANIH
JEZIKA U PREDŠKOLSKOM UZRASTU U SRBIJI**

doktorska disertacija

Beograd, 2016.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOLOGY

Jelena D. Visacki

**CURRICULUM FRAMEWORK FOR FOREIGN
LANGUAGE PRESCHOOL TEACHING IN SERBIA**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2016

БЕЛГРАДСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Йелена Д. Вишацки

**КУРИКУЛЯРНАЯ РАМКА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ДОШКОЛЬНОМ
ВОЗРАСТЕ В СЕРБИИ**

докторская диссертация

Белград, 2016

Mentor:

PROF. DR JULIJANA VUČO

Redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

Članovi komisije:

PROF. DR JELENA FILIPOVIĆ

Redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

PROF. DR ANA VUJOVIĆ

Redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet

Datum odbrane: _____

Posebna zahvalnost mentorji, prof. dr. Julijani Vučo

KURIKULARNI OKVIR ZA NASTAVU STRANIH JEZIKA U PREDŠKOLSKOM UZRASTU U SRBIJI

REZIME

Predmet istraživanja ovog rada je sticanje uvida u položaj koji nastava stranih jezika u predškolskom uzrastu zauzima u Srbiji, uz proveru njene ujednačenosti na kurikularnom planu, kritičku analizu jezičkih i metodoloških aspekata, kao i predlog kurikularnog okvira za njeno unapređivanje. Značaj i doprinos ranog učenja stranog jezika neosporni su ne samo za decu kao pojedince, već i za celokupno društvo. Evropska jezička politika ne samo da je prepoznala ove prednosti, već u pomeranju početka nastave stranog jezika na što raniji uzrast vidi ključ za ostvarivanje cilja kome teži. Njen cilj, naime, podrazumeva da svaki građanin Evropske unije nauči još dva strana jezika pored maternjeg i time doprinese uspostavljanju harmoničnog života u multilingvalnoj i multikulturalnoj zajednici kakva je Evropa.

U pripremnom predškolskom programu deca usvajaju osnove za dalje obrazovanje, te bi bilo od velike koristi da se tada započne priprema za strane jezike, koja će biti ujednačena i koja će svakom detetu omogućiti ravnopravan položaj pri polasku u školu. Pošto je konstatovano da je u okviru zakonske regulative pitanje stranog jezika u predškolskom uzrastu prilično nedefinisano, sprovedeno je istraživanje koje je pokazalo da neujednačenost postoji i na kurikularnom planu, kao i u samoj praksi. Istraživanje je obuhvatilo 14 predškolskih ustanova na teritoriji Beograda, a uključivalo je analizu sadržaja programa za strani jezik, anketu i intervju sa nastavnim kadrom i, najzad, opservaciju rada sa decom. Sagledani su podaci vezani za stručno obrazovanje nastavnika, kao i jezički i metodološki aspekti od kojih zavise kvalitet i adekvatnost nastave. Poređenjem dobijenih rezultata i teorijskih načela iznetih u radu, utvrđene su smernice na osnovu kojih je dat predlog kurikuluma za nastavu stranog jezika u predškolskom uzrastu.

Ključne reči: strani jezici, rani uzrast, predškolsko obrazovanje, interkulturalno obrazovanje, kurikulum, učenje.

Naučna oblast: Primenjena lingvistika.

Uža naučna oblast: Metodika nastave / Rano učenje jezika.

UDK broj:

CURRICULUM FRAMEWORK FOR FOREIGN LANGUAGE PRESCHOOL TEACHING IN SERBIA

ABSTRACT

The subject of the paper is to understand the position of the foreign language preschool teaching in Serbia while examining its uniformity in terms of curriculum, critically analysing the linguistic and methodological aspects, and proposing the respective curriculum framework for its improvement. The importance and benefits of early language learning are undeniable not only for children as individuals, but also for the society as a whole. The European language policy has undoubtedly recognised these advantages firstly by shifting the start of foreign language teaching process to the earliest age possible while this is believed to be the proper way toward the achievement of the policy goal. Namely, its objective is that every citizen of the European Union should master two other languages in addition to their mother tongue thereby contributing to the life in harmony within the multilingual and multicultural environment such as Europe.

Through the preparatory preschool programme the children absorb the basics for their further education, and it would be extremely valuable to simultaneously commence the preparation for foreign languages that is aligned and places every child in equal position before going to school. Since it was noted that the issue of foreign language for preschoolers was rather undefined, the research has been conducted and showed that the lack of uniformity existed both in terms of curriculum and practice. The research covered 14 preschool establishments within the City of Belgrade, and it included the analysis of the content of foreign language programmes, followed by survey and interviews with teachers, and finally the observation of the work done with children. The examined information related to the educational qualifications of teachers, as well as the linguistic and methodological aspects of relevance to the quality and sufficiency of teaching. The comparison of obtained results and theoretical principles generated the guidelines used in creating the proposed foreign language preschool teaching curriculum.

Keywords: foreign languages, early age, preschool education, intercultural education, curriculum, learning.

Scientific field: Applied Linguistics.

Specific scientific field: Teaching Methods / Early Language Learning.

UDC No.:

SADRŽAJ

1. UVOD	1
PRVI DEO	8
2. TEORIJSKE OSNOVE NASTAVE I UČENJA STRANOG JEZIKA U RANOM UZRASTU	8
2.1. Različite odlike usvajanja stranog jezika u ranom uzrastu	8
2.1.1. Maternji i strani jezik - uticaj jednog jezika na drugi	9
2.1.2. Hipoteza o kritičnom periodu	11
2.2. Prednosti i izazovi ranog učenja stranog jezika	12
2.2.1. Pravičan izgovor	13
2.2.2. Interkulturalnost i uvođenje u jezike i kulture	14
2.2.3. Pozitivan uticaj na kognitivni i lingvistički razvoj	16
2.2.4. Duži vremenski okvir	17
2.2.5. Spontano usvajanje jezika	18
2.2.6. Izazovi ranog učenja jezika	18
2.3. Učenik predškolskog uzrasta	19
2.3.1. Razvojne karakteristike deteta u predškolskom uzrastu	19
2.3.2. Motivacija u ranom uzrastu	22
2.4. Nastavnik stranog jezika za decu predškolskog uzrasta	23
2.4.1. Odlike nastavnika stranog jezika za decu ranog uzrasta	25
2.4.2. Obrazovanje nastavnika jezika	27
2.5. Stavovi i uloga roditelja	28
2.6. Jezički aspekti u okviru ranog učenja stranog jezika	29
2.6.1. Razvoj receptivne i ekspresivne sposobnosti	29
2.6.2. Otkrivanje značenja	30
2.6.3. Učenje leksike (vokabulara)	31
2.6.4. Pristup gramatici	32
2.6.5. Diskurs	33
2.6.6. Nepravilnosti	34
2.6.7. Pisani jezik u nastavi	35
2.6.8. Upotreba maternjeg jezika u nastavi	36

2.7. Organizacija i pristup nastavi stranog jezika u predškolskom uzrastu	37
2.7.1. Tematska nastava	39
2.7.2. Igra i kreativne aktivnosti u osnovi nastave stranih jezika	40
2.7.3. Didaktički materijali	45
2.7.4. Obnavljanje i rutina	47
3. KURIKULUM ZA NASTAVU STRANOG JEZIKA U RANOM UZRASTU .	49
3.1. Upotreba termina „kurikulum“ i „nastavni plan i program“	49
3.2. Različiti pristupi kurikulumu	51
3.3. Predškolski kurikulum	54
3.3.1. Definicija predškolskog kurikuluma	54
3.3.2. Razvoj i institucionalizacija predškolskog vaspitno-obrazovnog rada	55
3.3.3. Alternativni pristupi – Valdorf i Ređo Emilija	58
3.3.4. Sistem predškolskog vaspitanja Marije Montesori	60
3.3.5. Opis sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji	64
3.4. Kurikularni aspekti u planiranju nastave stranog jezika u predškolskom uzrastu	66
3.4.1. Ciljevi	68
3.4.2. Sadržaji	70
3.4.3. Pristupi, metode i tehnike	71
3.4.5. Evaluacija i samoevaluacija	79
4. POLOŽAJ NASTAVE STRANIH JEZIKA U RANOM UZRASTU U JEZIČKIM OBRAZOVNIM POLITIKAMA EVROPE I SRBIJE	83
4.1. Uticaj društvenih promena na jezičku politiku Evropske unije	84
4.1.1. Dominacija engleskog jezika	84
4.1.2. Mobilno stanovništvo	85
4.1.3. Novi mediji i virtuelni jezik	86
4.2. Institucionalni okvir evropske jezičke obrazovne politike	87
4.2.1. Odeljenje za jezičke politike	88
4.2.2. Evropski centar za moderne jezike	90
4.2.3. Aktivnosti Evropske komisije	91
4.3. Stavovi i načela evropske jezičke obrazovne politike	92

4.4. Nastava stranog jezika u ranom uzrastu u obrazovnoj politici	
Evropske unije	96
4.4.1. Stavovi evropskih institucija o nastavi stranog jezika u ranom uzrastu	97
4.4.2. Zvanični dokumenti i preporuke zemljama članicama	99
4.4.3. Publikacije na temu ranog učenja jezika	101
4.4.4. Projekti	106
4.5. Nastava stranog jezika u ranom uzrastu u zemljama članicama	
Evropske unije	107
4.5.1. Primer Francuske	107
4.5.2. Primer Hrvatske	110
4.6. Nastava stranog jezika u predškolskom uzrastu u jezičkoj obrazovnoj politici Srbije	113
4.6.1. Položaj stranog jezika u zakonskoj regulativi o predškolskom obrazovanju i vaspitanju	114
4.6.2. Nastava i učenje stranih jezika u vrtićima u Srbiji: sadašnje stanje	118
4.6.3. Kritička analiza trenutnog stanja, kao i utvrđenih strategija razvoja jezičke politike u Srbiji	121
DRUGI DEO	125
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	125
5.1. Istraživanja u vezi sa ranim učenjem stranih jezika u Srbiji	125
5.2. Predmet istraživanja	126
5.3. Cilj istraživanja, hipoteze i očekivani rezultati	127
5.4. Tok i metode istraživanja	128
5.5. Način analize	131
6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	133
6.1. Struktura ispitanika	133
6.2. Postojanje jedinstvenog i zajedničkog kurikuluma ili programa za nastavu stranog jezika u predškolskom uzrastu	136
6.2.1. Postojanje programa/kurikuluma	137
6.2.2. Poreklo programa	139
6.2.3. Struktura programa	140

6.2.4. Sadržaj programa	140
6.2.5. Zaključak poglavlja	143
6.3. Uloga nastavnika u odnosu na ishod nastave stranog jezika u ranom uzrastu	143
6.3.1. Stepen u kome se nastavnice pridržavaju programa stranog jezika	145
6.3.2. Stav nastavnica o pozitivnim i negativnim aspektima programa, odnosno, odsustva programa	148
6.3.3. Kontrola stručnog rada nastavnog kadra	151
6.3.4. Evaluacija i samoevaluacija rada	152
6.3.5. Saradnja sa roditeljima	154
6.3.6. Zaključak poglavlja	157
6.4. Stručnost nastavnog kadra	158
6.4.1. Stručna sprema	158
6.4.2. Usavršavanje na jezičkom i pedagoško-metodološkom planu	159
6.4.3. Izgovor nastavnica	164
6.4.4. Primena metoda nastave i učenja stranih jezika	165
6.4.5. Poređenje rada sa decom predškolskog uzrasta i nastave stranog jezika za odrasle ili stariju decu	166
6.4.6. Zaključak poglavlja	166
6.5. Primena načela plurilingvizma i multikulturizma u nastavi i u programima za strani jezik u ranom uzrastu	167
6.5.1. Razvoj receptivne sposobnosti	168
6.5.2. Razvoj ekspresivne sposobnosti	171
6.5.3. Usvajanje leksike	174
6.5.4. Otkrivanje značenja	175
6.5.5. Čitanje i pisanje	176
6.5.6. Uvođenje u jezike i kulture	177
6.5.7. Zaključak poglavlja	179
6.6. Usklađenost nastave stranog jezika sa savremenim principima i tendencijama u vaspitno-obrazovnom radu sa predškolskom decom	180

6.6.1. Zasnovanost nastave na igri i igrolikim (ludičkim) aktivnostima, na pevanju, recitovanju, plesu uz stranu muziku, na kreativnim aktivnostima, na slušanju priča i na dramatizaciji	181
6.6.2. Upotreba didaktičkih sredstava	186
6.6.3. Pozitivan „školski“ aspekt	186
6.6.4. Dinamičnost časa, disciplina i motivisanost dece	188
6.6.5. Obnavljanje i rutina	190
6.6.6. Razvijanje kod dece pozitivnog stava prema učenju stranih jezika	191
6.6.7. Prostor za rad	193
6.6.8. Broj dece u grupama	196
6.6.9. Zaključak poglavlja	197
6.7. Diskusija o rezultatima	199
6.7.1. Neujednačenost pojedinih aspekata nastave i nedostatak sistema	199
6.7.2. Pitanje propisanosti posebnog programa za nastavu stranog jezika u grupama koje smatramo najuspešnijim	201
6.7.3. Rad i obrazovanje nastavnica u grupama koje smatramo najuspešnijim	203
6.7.4. Primena načela plurilingvizma i multikulturizma u nastavi grupa koje smatramo najuspešnijim	204
6.7.5. Usklađenost grupa koje smatramo najuspešnijim sa savremenim principima i tendencijama u vaspitno-obrazovnom radu sa predškolskom decom	205
6.7.6. Pitanje propisanosti posebnog programa za nastavu stranog jezika u grupama koje smatramo najmanje uspešnim	207
6.7.7. Primena načela plurilingvizma i multikulturizma u nastavi grupa koje smatramo najmanje uspešnim	209
6.7.8. Usklađenost grupa koje smatramo najmanje uspešnim sa savremenim principima i tendencijama u vaspitno-obrazovnom radu sa predškolskom decom	211
6.7.9. Zaključna zapažanja	213
7. PREDLOG KURIKULUMA ZA STRANI JEZIK U OKVIRU PRIPREMNOG PREDŠKOLSKOG PROGRAMA	218
8. ZAKLJUČAK	234
BIBLIOGRAFIJA	250

PRILOZI	270
PRILOG 1: Pregled početka obaveznog učenja stranih jezika u zemljama evrope, po starosti učenika	271
PRILOG 2: Saglasnost za učešće u istraživanju	272
PRILOG 3: Analiza sadržaja programa	273
PRILOG 4: Anketni upitnik	274
PRILOG 5: Intervju	277
PRILOG 6: Tabela za opservaciju nastave	279
BIOGRAFIJA	280
IZJAVE	281

1. UVOD

U XXI veku znanje stranih jezika smatra se osnovnom obavezom savremenog čoveka za funkcionisanje i napredovanje, tokom čitavog života, u privatnom i profesionalnom okruženju. Razvoj tehnologije i digitalne dimenzije čoveku je omogućio kontakt sa svim krajevima sveta, kao i konstantan pristup novim znanjima. U skladu s tim, menja se i način podučavanja, kao i mesto stranih jezika u sistemima obrazovanja. Zato je danas, pored tehnoloških veština, neophodan i razvoj komunikativne sposobnosti na nekoliko stranih jezika.

Evropska obrazovna jezička politika odlučno stremi ka tom cilju. Naime, kao velika multilingvalna i multikulturna zajednica, Evropska unija teži da omogući svojim građanima harmoničan život, poštujući dva nerazdvojiva uslova: da se kulturna raznolikost mora očuvati i podržavati, i da su zajedničke moralne vrednosti univerzalan princip. Podsticanje građana na učenje stranih jezika od najranijeg detinjstva, evropske institucije vide kao sredstvo kojim se pomenuta harmonija, kao i drugi važni životni aspekti, mogu ostvariti (Maalouf, 2008:5-7).

Kada učenje stranog jezika započne u periodu koji prethodi osnovnom obrazovanju, dokazano je da se uz određene uslove postižu bolji rezultati (Johnstone, 2002:19). Osim toga, što se ranije uđe u proces razvijanja komunikativne kompetencije, to se učenje drugih stranih jezika može lakše uskladiti i vremenski rasporediti. Prednosti ranog učenja zaista su brojne i neosporno je da se tim procesom unapređuje razvoj, ne samo dece kao pojedinaca, već i celokupnog društva.

Godina koja prethodi polasku u osnovnu školu predstavlja prvu etapu u obaveznom obrazovanju. U pripremnom predškolskom programu deca usvajaju osnove za ono što sledi i šteta je da se tada ne započne i priprema za strane jezike. Naš je utisak da su u većini slučajeva roditelji zainteresovani da deca počnu sa učenjem stranih jezika pre polaska u osnovnu školu, ali utisak je takođe da je situacija na tom planu u predškolskim ustanovama neorganizovana i neregulisana.

Iz tog razloga, predmet istraživanja našeg rada je sticanje uvida u objektivni položaj koji nastava stranih jezika u predškolskom uzrastu zauzima u Srbiji, uz proveru ujednačenosti na kurikularnom planu, kao i zakonske regulative, stručnosti nastavnog kadra i drugih važnih aspekata za ostvarivanje uspešnih rezultata na ovom polju. Formulisanjem kurikuluma za ovu nastavu, na osnovu utvrđenih rezultata istraživanja, želimo doprineti njenom daljem unapređivanju.

U Srbiji je oblast ranog učenja stranih jezika bez sumnje predmet velikog broja istraživanja i stručnih radova, međutim, u većini tih dokumenata termin *ranog uzrasta* zapravo se odnosi na početne razrede osnovnog obrazovanja. Kada je reč konkretno o stranom jeziku u predškolskom uzrastu, broj istraživanja posvećenih ovoj temi je znatno manji. Ova činjenica, osim što nas je dodatno motivisala da se posvetimo temi učenja jezika u predškolskom uzrastu, doprinela je i terminološkom vakuumu koji se javlja u ovoj sferi. Naime, s jedne strane, upotreba termina kao što su *nastava*, *nastavnik*, *učenik* ili *čas* u oblasti predškolskog vaspitno-obrazovnog rada, osporena je od strane pedagoških stručnjaka i označena kao neadekvatna¹. Po njihovom mišljenju, pomenuti termini upućuju na školski pristup i organizaciju rada, što je – razume se – neprihvatljivo u predškolskoj praksi. S druge strane, stručnjaci i profesori stranih jezika smatraju da uzrast učenika ne može promeniti činjenicu da se radi o učeniku, tj. da dete uči jezik koji mu je stran i da se taj proces odvija uz pomoć nastavnika, kroz nastavu koja se, naravno, metodološki razlikuje od nastave sa starijom decom ili odraslima.

Analizom terminologije korišćene u relativno malom broju radova posvećenih ovoj temi na srpskom jeziku, uočili smo da Melanija Mikeš (2008:9), na primer, koristi termin *vaspitač*, što smatramo prihvatljivim samo kada se zaista radi o diplomiranim vaspitačima. U ovom momentu, za podučavanje stranog jezika u vrtićima u većini slučajeva zaduženi su profesori jezika, što je potvrđeno i u okviru sprovedenog istraživanja (v. *Odeljak 6.4.1.*). Oni se svakako ne mogu nazivati vaspitačima, posebno ako se uzme u obzir da veliki broj njih nema ni dodatnu obuku za rad sa decom predškolskog uzrasta, što će takođe biti potvrđeno dobijenim rezultatima (v. *Odeljak*

¹ Ove opservacije upućene su autoru ovog rada prilikom razgovora sa dr Draganom Bogavac, vanrednim profesorom na Učiteljskom fakultetu u Beogradu, kao i u razgovoru sa Ljiljanom Marolt, rukovodiocem grupe za poslove predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

6.4.2.). Vujović (2011:76) u svom naučnom prilogu na temu uvođenja u jezike i kulture u predškolskom i mlađem školskom uzrastu, koristi termine *vaspitač* i *učitelj*, ali ih povremeno „stapa“ u zajednički naziv *nastavnik*. Isto čini i Bogavac (2010:68). Šuvaković (2013:63), u radu koji se odnosi na decu uzrasta od 4, 5 i 6 godina, njih naziva *učenicima* i navodi da pohađaju *nastavu* stranog jezika. Strani jezici, kao engleski ili francuski, ne prave nikakvu distinkciju bez obzira na uzrast, već se na engleskom govori o *teacher* i *learner*, pa čak i *student*, odnosno, *enseignant* i *élève* ili *enseignement* na francuskom (v. npr. Edelenbos et al., 2006:48; University of Hertfordshire, 2009, za engleski jezik i *La carte des langues vivantes*, 2015; Porcher & Groux, 1998:67, za francuski jezik).

Konstataciju da je *nastava* pojam koji se menja i razvija, te da ga nije lako definisati istakao je i Bakovljević (1999:53) u svom Rečniku didaktike: „Nastava (je) pedagoški pojam koji doživljava sve brže i sve veće promene, pa ga je sve teže tačno definisati. Neosporno je da nastava predstavlja jedan od mnogih vidova vaspitanja (shvaćenog u širem smislu te reči), tj. jedan od mnogih vidova intencionalnog uticanja na razvitak ličnosti, a ne podleže sumnji ni to da je ona oblik učenja, oblik usvajanja tekovina kulture. Takođe se ne može poreći ni to da nastavom rukovode, neposredno ili posredno, nastavnici, odnosno osobe koje već znaju i umeju ono što učenici tek treba da nauče i osposobljene su za poučavanje. Učenje uz nastavnikovu pomoć ostvaruje se i van škola i drugih školama sličnih institucija, ali uobičajeno je da se nastavom smatra ono učenje uz nastavnikovu pomoć koje se realizuje u školama i drugim njima sličnim ustanovama, i to po utvrđenim, ozvaničenim planovima i programima“.

Pripremni predškolski program, na koji je ova disertacija usmerena, čini već deset godina prvu etapu obaveznog obrazovanja. Kao takav, ovaj program podrazumeva praćenje određene satnice u aktivnostima, te tako u većini predškolskih ustanova u kojima se strani jezik nudi kao poseban program, postoji definisano vreme za sprovođenje tog programa (v. *Poglavlje 6.1.*). S obzirom na to da se pristup učenju jezika kroz igru i slične aktivnosti, koji se podrazumeva u predškolskom uzrastu, preporučuje i u radu sa decom prvog razreda osnovnog obrazovanja, ne vidimo razlog da se pomenuti termini ne koriste i na jednom i na drugom nivou. Osim toga, korišćenje termina koji se predlažu u pedagoškim krugovima kao, na primer, *vaspitanje-obrazovanje*

praksa na stranom jeziku, prilično bi opteretili sâm tekst i učinili ga nepotrebno opširnim.

Autor ovog rada, kao nastavnik stranog jezika i u skladu sa prethodno iznetim stavovima, koristiće u disertaciji termine kao što su *učenik, nastavnik, nastava* i slično, pri čemu se time ne upućuje na bilo kakav školski aspekt, osim u slučajevima kada je to naglašeno.

Rad je podeljen na dva dela: prvi deo predstavljaće teorijski okvir, dok će drugi biti uvod u postupak istraživanja i analiza dobijenih rezultata. Na kraju drugog dela biće ponuđen predlog kurikuluma za nastavu stranog jezika u predškolskom uzrastu.

U prvom delu rada, nakon uvodnog dela koji čini prvo poglavlje, **drugo poglavlje** biće posvećeno teorijskim osnovama učenja i nastave stranog jezika u predškolskom uzrastu. Sagledaćemo najpre međusobni uticaj maternjeg i stranog jezika, s obzirom na to da u ranom uzrastu ni proces usvajanja prvog jezika još uvek nije okončan. Navešćemo i pojedina gledišta u vezi sa hipotezom kritičnog perioda, prema kojoj se određeni period detinjstva smatra optimalnim uzrasnim dobom za razvoj različitih veština, pa između ostalog i stranog jezika (Durbaba, 2011:75). U nastavku ćemo istaći prednosti ranog učenja stranog jezika, uz osvrtnje i na pojedine izazove koje ono neminovno nosi. Zbog činjenice da se pri organizaciji i realizaciji bilo koje vrste vaspitno-obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta moraju uzimati u obzir njihove sposobnosti, potrebe, interesovanja i razvojna obeležja (Elkind, 2015:3), opisaćemo osnovne razvojne karakteristike dece tog uzrasta, sa posebnim naglaskom na pojam motivacije koja u velikoj meri uslovljava učenje u ranom dobu (Mikeš, 2008:16). U narednim odeljcima biće istaknuti važni aspekti u vezi sa odlikama, obrazovanjem i stručnošću nastavnika stranog jezika u ranom uzrastu, kao i stavovi i uloga koju roditelji imaju na ovom polju. Pregled jezičkih elemenata koji se mogu ili ne mogu obrađivati u nastavi sa decom biće realizovan osvrtnom na pitanja razvoja receptivne i ekspresivne sposobnosti, otkrivanja značenja, učenja leksike, pristupa gramatici, obrade diskursa, odnosa prema greškama i upotrebe maternjeg jezika u nastavi. Poslednji odeljak biće posevećen aspektima koji su važni za organizaciju i pristup nastavi stranog jezika u predškolskom uzrastu, a to su tematsko povezivanje aktivnosti i primena tehnika kao što su igra, pevanje, ples, kreativni rad, gluma i slično. Biće opisan i značaj upotrebe različitih

didaktičkih sredstava (Marsh, 1994:69-70), a osvrnućemo se i na postupak obnavljanja, kao i na pojam rutine.

U trećem poglavlju posvetićemo se pojmu kurikuluma, pri čemu ćemo ga najpre razgraničiti od programa koji se kao termin nalazi u zvaničnoj upotrebi. Biće prikazani i pojedini pristupi teoriji i praksi kurikuluma (Previšić, 2005; Smith, 2000). Naredni odeljci biće usmereni na kurikulum predškolskog vaspitno-obrazovnog rada, sa kratkim osvrtom na razvojni put predškolskog obrazovanja kroz vekove i tragove koje su pojedini istraživači ostavili u nasleđe kao, na primer, Marija Montesori. Daćemo zatim i opis aktuelnog sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji. U poslednjem delu biće prikazani osnovni aspekti koji se moraju naći u svakom kurikulumu (Klemenović, 2009:15) – a to su ciljevi, sadržaji, metodologija koja je ovde raščlanjena na pristupe, metode i tehnike, i na kraju postupci evaluacije i samoevaluacije – sagledani iz ugla nastave stranog jezika u ranom uzrastu.

Četvrto poglavlje biće posvećeno položaju koji nastava stranih jezika u ranom uzrastu zauzima u jezičkim obrazovnim politikama, prvo Evrope, a zatim i Srbije. Ovim prikazom želimo dodatno da ukažemo na značaj uvođenja nastave stranog jezika u predškolski obrazovni program, jer to predstavlja jednu od najvažnijih tendencija evropske politike (Council of the European Union, 1997; European Commission, 1995:13). Kako bi se stekla jasnija slika o značaju koji se u Evropi pridaje stranim jezicima i jezičkoj politici uopšte, daćemo kratak pregled faktora koji oblikuju pravac u kome se kreće jezička politika, kao i opis institucija koje se bave ovim pitanjima. Biće istaknuti stavovi i načela na kojima se zasniva evropska jezička politika, a rano učenje jezika, kao jedno od njih, biće sagledano kroz dokumente, publikacije i projekte koji su mu posvećeni. Kako bi se sagledalo konkretno stanje po ovom pitanju u pojedinim evropskim zemljama, prikazaćemo sadašnji položaj nastave stranih jezika u Francuskoj i Hrvatskoj, u uzrastu koji se poklapa sa nivoom pripremnog predškolskog obrazovanja u Srbiji. Francuska je izabrana zbog statusa veoma razvijene zemlje sa davno započetim postupkom unapređivanja jezičke politike (Porcher & Groux, 1998:49), te može poslužiti kao dobar primer. S druge strane, biće sagledan i slučaj Hrvatske, kao zemlje koja je nama bliža. Na kraju ovog poglavlja analiziraćemo položaj stranog jezika u predškolskom uzrastu u Srbiji. Ovaj deo sadržaće pregled najpre zakonske regulative, a

zatim i sadašnjeg stanja u praksi, uz kritiku ne samo te trenutne situacije, već i utvrđenih strategija razvoja jezičke politike.

Drugi deo rada biće usmeren na sprovedeno istraživanje. Istraživanje je empirijsko-teorijskog karaktera. Obuhvatilo je 14 vrtića sa različitim opština grada Beograda, u kojima se održava nastava stranog jezika. Istraživanje je sprovedeno tokom jeseni i zime 2015. godine i usmereno je isključivo na decu koja prate pripremni predškolski program. Uključeni vrtići nisu ujednačeni po broju jezika koje imaju u ponudi, usled čega istraživanje, iako sprovedeno u 14 ustanova, zapravo obuhvata dvadeset pojedinačnih grupa. Od tehnika za prikupljanje podataka primenjene su analiza sadržaja, anketiranje, skaliranje, intervjuisanje i opservacija. Postavljene hipoteze, koje će biti navedene u metodološkom okviru istaknutom na početku ovog drugog dela rada, poslužile su kao polazište za prikupljanje podataka. U pomenutom metodološkom okviru biće istaknuti i ciljevi, kao i tok istraživanja.

Za analizu dobijenih rezultata koristiće se kvalitativna i kvantitativna metoda, a primeniće se i komparativna metoda. Teorijskom analizom rezultati će biti upoređivani sa činjenicama iznetim u prvom delu rada.

Podaci dobijeni analizom sadržaja (v. *Prilog 3*) programa korišćenih u nastavi stranog jezika u predškolskim ustanovama poslužiće za proveru pretpostavljene neujednačenosti na tom planu. Ovi podaci treba da ukažu i na poreklo propisanih programa, kao i da daju uvid u njihove strukture i sadržaje. Sa tim rezultatima dobiće se odgovor na pitanje postojanja jedinstvenog programa ili kurikuluma za nastavu stranog jezika u predškolskom uzrastu.

Rezultati prikupljeni anketnim upitnikom (v. *Prilog 4*), koji je dat nastavnicima na popunjavanje, pružiće informacije o njihovoj stručnosti i obrazovanju, o njihovom iskustvu, kao i načinu rada. Naime, pojedina pitanja u upitniku odnose se na upotrebu maternjeg jezika u nastavi, na ispravljanje izgovora učenika, na tehnike održavanja pažnje dece, a zatim i na stepen posvećenosti najvažnijim aspektima za razvoj komunikativne sposobnosti, kao i na stepen primene tehnika i aktivnosti primerenih za rad sa decom. Za poslednja dva segmenta korišćena je deskriptivna skala kako bi se odredio odgovarajući stepen. Ostala pitanja tiču se mere u kojoj se nastavnici

pridržavaju programa, da li sprovode postupke evaluacije i samoevaluacije i da li saraduju sa roditeljima.

Intervjuisanjem (v. *Prilog 5*) nastavnika dobijeni su podaci kojima će dodatno biti razjašnjena pitanja vezana za značaj praćenja posebnog programa ili kurikuluma za strani jezik. Naime, pitanjima su provereni stavovi nastavnika o korišćenju programa i o njihovoj svrsishodnosti. Traženo je da navedu pozitivne i negativne strane programa, ukoliko ga imaju, odnosno, rada bez programa u odgovarajućim slučajevima. Intervjuom su zabeleženi i stavovi nastavnika u vezi sa interkulturalnim aspektom, što je važan podatak za utvrđivanje usklađenosti nastave sa savremenim načelima plurilingvizma i multikulturalnosti evropske obrazovne politike.

Opservacijom nastave (v. *Prilog 6*) zabeleženi su podaci o svim važnim aspektima rada sa malom decom, kako na jezičkom, tako i na metodološkom planu. Svi odgovori nastavnika, koji su prikupljeni prethodno navedenim instrumentima, biće upoređeni sa ovim beleškama, kako bi se dobila jasna i objektivna slika o kvalitetu i adekvatnosti nastave.

Završni deo rada sadržiće najpre diskusiju o rezultatima analize, a zatim predlog kurikuluma za strani jezik u okviru pripremnog predškolskog programa. Ovaj kurikularni okvir biće formulisan na osnovu smernica dobijenih komparacijom zabeleženih opservacija i ekvivalentnih teorijskih načela. Na samom kraju rada, u zaključku, na osnovu analize svega iznetog, utvrdićemo da li su ispunjeni postavljeni ciljevi istraživanja.

PRVI DEO

2. TEORIJSKE OSNOVE NASTAVE I UČENJA STRANOG JEZIKAU RANOM UZRASTU

Spoj stranog jezika kao predmeta nastave, sa jedne strane, i učenika predškolskog uzrasta uz njegove razvojne karakteristike, sa druge, čini ovaj nastavni proces izuzetno specifičnim i u određenom smislu paradoksalnim, ako se uzme u obzir da je sadržajno jednostavan, a istovremeno metodološki komplikovan.

Iz tog razloga, u cilju uvida i boljeg razumevanja svih aspekata koji se vezuju za nastavu i za učenje stranog jezika u predškolskom uzrastu, a koji mogu uticati na njihov uspeh i efikasnost, ovo poglavlje je posvećeno analizi najznačajnijih teorijskih osnova pomenutih procesa i pregledu stavova različitih autora o aspektima ovog domena.

2.1. Različite odlike usvajanja stranog jezika u ranom uzrastu

Premda se proces učenja stranog jezika istražuje u odnosu na sve uzrasne nivoe učenika, rano detinjstvo predstavlja posebno zanimljiv domen, s obzirom na činjenicu da se u tom periodu još uvek odvija fenomen usvajanja maternjeg, odnosno, prvog jezika. Istraživače (v. *Odeljak 2.1.1.*) je oduvek zanimalo pitanje odnosa prvog i drugog jezika, tj. u kojoj meri i na koji način utiču jedan na drugi.

Pitanje koje se takođe često postavlja, a tema je i brojnih rasprava, jeste prednost i uticaj uzrasnog doba na uspešnost učenja novog jezika. Ova tema je, između ostalog, iznedrila hipotezu tzv. kritičnog perioda, koja je prikazana pod drugom stavkom (v. *Odeljak 2.1.2.*).

2.1.1. Maternji i strani jezik – uticaj jednog jezika na drugi

Proces ranog učenja stranog jezika nametnuo je pitanje uticaja maternjeg jezika na strani – i obratno – pre svega zbog činjenice da u tom dobu ni usvajanje prvog jezika nije okončano. Tome su posvećena razna istraživanja (Bhela, 1999; Kaushanskaya et al., 2011; Šuvaković, 2013). Vremenom je utvrđeno da prvi, drugi ili strani jezik zaista utiču jedan na drugog, ali uglavnom na pozitivan i podsticajan način (Espinosa, 2008:4). Opovrgnuto je i stanovište da maternji jezik ograničava rano učenje stranog na način da dolazi do konfuzije ili interferencije. Kontrastiranjem i interakcijom dete zapravo postepeno strukturira i jedan i drugi jezik (Olmos, 1989:24) pronalazeći sličnosti i razlike.

Ipak, kao što ni sâm proces usvajanja jezika nije isti za maternji i za strani, ili pri razvoju simultanog bilingvizma, tako i intenzitet i vrsta uticaja jednog jezika na drugi zavise od različitih faktora. Kada se radi o ranom učenju stranog jezika, proces se razlikuje od usvajanja maternjeg u nekoliko aspekata. Naime, učenje stranog jezika dete započinje u momentu kada već ima usađen veliki deo strukture maternjeg jezika. Zatim, dete se izlaže samo jednom parcijalnom delu jezika koji uči i, osim toga, strani jezik pripada drugoj kulturi, pa se samim tim doživljava kao nešto „različito“, „udaljeno“, „strano“ (Cameron, 2001:241).

Po prirodi stvari, deca se nesvesno oslanjaju na strukture maternjeg jezika, kojima već raspolažu, i prema njima spajaju elemente novog jezika koji uče (Bhela, 1999:22). Ova pojava je češća u slučajevima intenzivnog usvajanja stranog jezika, kao i pri sticanju rane dvojezičnosti, a uočljivija je i kada se radi o jezicima sa bogatom morfologijom (Mikeš, 2008:9). Granica između jezika nije jasno postavljena kod malog deteta, pa se dešava da strana reč detetu zvuči kao da pripada maternjem jeziku i da je u gramatičkom smislu treba koristiti kao svaku drugu reč svog jezika. Kostić (1995:111) ilustruje ovu tvrdnju primerom deteta koga je majka počela da uči francuski i kome je rekla da se gavran na tom jeziku zove „korbo“, na šta je dete uzviknulo: „Vidi korbove!“, kada je ugledalo više njih u parku. Iz tog razloga se često pretpostavlja da je lakše usvojiti jezik koji je sličan maternjem, međutim, sličnost dva jezika zna da otežava otkrivanje njihovih međusobnih razlika, pogotovo kada se radi o rečima istog oblika, a različitog ili približno sličnog značenja (Mikeš, 2008:9).

Pri učenju stranog jezika u ranom uzrastu, raspoloživa znanja u maternjem jeziku često znaju da budu neujednačena. Tada se javlja razlika u lakoći usvajanja određenog dela gradiva. Naime, dok će jednom detetu biti lako da uči strani vokabular, drugo će brže progovoriti ako mu je na maternjem jeziku, na primer, razvijenija konverzacijska kompetencija (Cameron, 2001:13).

Melanija Mikeš (2008:6-8) je zastupala tezu o postojanju urođenog mehanizma za usvajanje jezika, odnosno, programa sa univerzalnim principima koji deci omogućavaju da otkriju strukturu i pravila maternjeg jezika². Njen stav bio je da deca, uz pomoć svog okruženja, stvaralački učestvuju u procesu usvajanja jezika. Zalagala se za rano učenje stranog jezika smatrajući da ono, što je dete mlađe, više podstiče ovu vrstu jezičke kreativnosti, te da razvoj jednog jezika ni u kom smislu ne ugrožava razvijanje drugog. Naprotiv, isticala je da između maternjeg i nematernjeg jezika postoji međusobna zavisnost u vidu pozitivne korelacije, što znači da napredak u razvoju prvog utiče i na usvajanje drugog jezika. Ugrađeni elementi i pravila maternjeg jezika detetu služe kao oslonac u procesu jezičke interferencije. Premda može doći do nepravilne upotrebe nematernjeg jezika primenom pravila koja važe samo u maternjem, urođena jezička kreativnost pomaže deci da revidiraju pretpostavke koje postavljaju o jeziku koji uče i da premoste razlike. Zbog ove sposobnosti da nesvesno urade ono što lingvisti čine

² Ovi stavovi poklapaju se sa nativističkom teorijom koju je krajem pedesetih godina 20. veka stvorio američki lingvista Noam Čomski (Noam Chomsky, 1928). Ova teorija, koja se naziva i teorijom univerzalne gramatike, imaće značajan uticaj na razvoj glotodidaktike. Za razliku od biheviorista, koji su kao inicijalni element u razvoju jezika navodili okruženje, nativisti tu ulogu pripisuju ljudskoj prirodi. Naime, polazeći od činjenice da se svi jezici sveta, kada su u svojstvu prvog jezika bez obzira na okruženje, usvajaju podjednako lako i sa istim uspehom, Čomski zaključuje da je ljudima urođen mehanizam za usvajanje prvog jezika koji naziva *Language acquisition device* (LAD). Ova genetska predispozicija obuhvata opšte principe najvišeg stepena apstrakcije koji važe za sve jezike, a pod uticajem verbalnih podsticaja iz okruženja aktiviraju se parametri za jezik kome je dete izloženo. Da bi se govor razvio, izlaganje jeziku mora biti ostvareno u okviru tzv. kritičnog perioda, što obuhvata vremenski raspon od rođenja do adolescencije, posle čega se gubi ova urođena sposobnost. Ideja o postojanju jezičkih univerzalija podstakla je brojna istraživanja i u oblasti učenja drugog ili stranog jezika. Naučnike je pre svega zanimalo da li je pristup univerzalnoj gramatici moguć i u tom okviru. Međutim, iako je pokrenula istraživanja, nativistička teorija nije omogućila stvaranje novog metoda nastave (Durbaba, 2011:65).

svesno, a to je da analiziraju strukturu maternjeg i da je u adekvatnom značenju i funkciji prenesu u iskaz na stranom jeziku, Mikeš je decu nazivala malim jezikoslovcima.

Različiti jezici na različite načine prenose značenje, odnosno, određeni aspekti jezika imaju dominantnu ulogu u prenošenju značenja. Svaki taj aspekt služi kao „orijentir“ (engl. *cue*) u razotkrivanju poruke koju nosi rečenica. U engleskom jeziku, na primer, red reči je jedan od važnih pokazatelja značenja, pa se u rečenici *The boy saw the girl* zna da je dečak taj koji je video devojčicu, jer pozicija ispred glagola ukazuje na funkciju subjekta. U suštini, svaki nivo jezika može nagoveštavati značenje, od leksike, preko morfologije, do sintakse i fonologije, ali su uvek pojedini aspekti pouzdaniji, pa samim tim i dominantniji (Liu et al., 1992:452).

Ustanovljeno je da deca od ranog detinjstva postaju osetljiva na pouzdanost pomenutih „orijentira“ u maternjem jeziku. Čak je utvrđeno da i uzrast deteta doprinosi ovoj pojavi. Deca mlađeg uzrasta sklonija su uočavanju zvuka i prozodije jezika, dok su starija više usmerena na red reči, na primer. Pri susretu sa novim jezikom i u pokušaju da ga razumeju, kod dece se javlja tendencija da strukturu i jezička znanja od strateškog značaja u maternjem jeziku primenjuju i na strani jezik, da traže potrebne informacije tamo gde bi ih u maternjem jeziku našla. Međutim, deca nisu u mogućnosti da sama otkriju u kojim se aspektima stranog jezika krije značenje, već im je potrebna stručna podrška. Zato je prepoznavanje ove pojave od velike koristi nastavnicima stranog jezika, jer im omogućava da pravilno usmere učenike na „delove“ koji će im, skladno njihovom maternjem jeziku, pomoći da razumeju „celinu“ (Cameron, 2001:14).

2.1.2. Hipoteza o kritičnom periodu

Postojanje tzv. kritičnog perioda za usvajanje stranog jezika jedna je od najuticajnijih, a ujedno i najdiskutabilnijih hipoteza. Formulirana je najpre u odnosu na razvoj prvog jezika, ali je ubrzo preneti i na proces usvajanja drugog, odnosno, stranog jezika. Njen najveći pobornik bio je američki neurobiolog Erik Lenneberg (Eric Lenneberg, 1921-1975). Naime, on se intenzivno zalagao za ideju o postojanju optimalnog uzrasnog doba za usvajanje jezika. Smatrao je da u ranom uzrastu, u procesu učenja drugog jezika,

mozak još uvek ima pristup mehanizmima koji su pomogli razvoj maternjeg jezika. Svoje stavove bazirao je zapravo na rezultatima analize fenomena lateralizacije moždanih hemisfera i učenog gubitka mogućnosti razvoja govora po završetku ovog procesa. Ipak, kasnijim istraživanjima ovo biološko-genetičko zasnivanje teze je opovrgnuto, tj. utvrđeno je da kritični period, ukoliko postoji, ne zavisi od lateralizacije (Durbaba, 2011:75).

Pokazalo se da uspeh u određenim sferama, kao što su izgovor ili fluentnost, zaista zavisi od doba kada je učenje jezika započeto³ (Ellis, 1985:106; Johnstone, 2002:20). Lajtbaun i Spada (Lightbown and Spada, 2013:97) iznele su dokaze koji idu i u korist i protiv hipoteze o kritičnom periodu, te su zauzele stav da je značaj ranog učenja zapravo vezan za različite potrebe i motivaciju različitih grupa učenika. Naime, ako se jezik uči u cilju dostizanja nivoa izvornog govornika, rano učenje je od koristi; u slučaju kada je cilj sticanje komunikativne sposobnosti, pomenuta korist nije toliko očigledna.

Singlton (Singleton u Durbaba, 2011:110) navodi da usvajanje koje se započne pre okončanja kritičnog perioda uglavnom vodi uspehu, dok ono koje usledi u kasnijem dobu zavisi od brojnih faktora. Period puberteta potvrđen je kao granična linija. Ono što varira jeste poreklo ovog fenomena. Tako se, kao jedno od objašnjenja, navodi kontinuitet i intenzitet izloženosti jeziku. Opravdano se pominje i afektivnost, koja mlađe učenike čini spremnijim na imitiranje i eksperimentisanje s jezikom i koja ih lišava straha od greške i izlaganja eventualnom ruganju vršnjaka.

2.2. Prednosti i izazovi ranog učenja stranog jezika

Godinama se smatralo da je učenje stranog jezika u periodu koji prethodi osnovnom obrazovanju beskorisno (Vos, 2008:1), pa čak i da šteti usvajanju maternjeg jezika ili da može imati negativan uticaj na kognitivni razvoj deteta (Espinosa, 2008:4). Vremenom je ustanovljeno da izloženost dece stranom jeziku od najranijeg uzrasta donosi brojne prednosti kao što su razvoj pravilnijeg izgovora, stvaranje pozitivnog odnosa prema

³ Po pitanju pravilnog izgovora, rano učenje jezika je prednost samo ukoliko su deca od početka izložena ispravnim uzorima.

daljem učenju jezika, dobar uticaj na razvoj kognitivnih i sveopštih lingvističkih sposobnosti i vremenski duža izloženost jednom jeziku (Stakanova & Tolstikhina, 2014:457). Pojedini istraživači (Johnstone, 2002:19; Mihaljević Djigunović, 2012b:3) smatraju pak da svi ovi aspekti postaju prednosti samo kada su ispunjeni i razni kontekstualni uslovi.

Studije sprovedene u okviru ELIAS projekta, koji je podržan od strane Evropske komisije, potvrdile su činjenicu da su deca predškolskog uzrasta sposobna da već tada usvoje još jedan jezik. Rano učenje okarakterisano je i kao idealna prilika za senzibilizaciju dece za postojanje različitih jezika i kultura, te je neosporno opravdano zalagati se za uvođenje nastave stranog jezika u zvaničan predškolski program (Kadimba, 2012).

2.2.1. Pravilan izgovor

Kao što je ranije navedeno, jedna od naučno dokazanih prednosti ranog učenja jezika jeste mogućnost formiranja pravilnog izgovora (Dodane, 2000; Guberina, 1991:65; Johnstone, 2002:19; McLaughlin, 1992:4), jer je usvajanje nematernjeg jezika kreativni proces koji deca sprovode zahvaljujući prirodnoj sposobnosti da oponašaju ono što čuju (Mikeš, 2008:13). U svom izveštaju iz 1974. godine, prosvetni inspektor koji je bio zadužen za procenjivanje nastave stranih jezika u ranom uzrastu na teritoriji cele Francuske, istakao je odličan izgovor dece koja su stranom jeziku izložena od najranijeg detinjstva (Porcher & Groux, 1998:54). Naime, ono što se kod jezika najpre uočava jesu prozodijski sistemi, po kojima se prvenstveno i razlikuju jedan od drugog i koji od svakog jezika čine melodiju za sebe, o čemu svedoči i činjenica da se pri usvajanju maternjeg jezika obrisi intonacije javljaju daleko pre prvih reči (Dodane, 2000:1). Što su ranije izložena različitim jezicima, deca lakše razvijaju osećaj za ritam, intonaciju i fonologiju drugog jezika (European Commission, 2011a:10). Često se kao objašnjenje za lako sticanje autentičnog izgovora ističe i faktor afektivnog razvoja mlađe populacije koji decu ranog doba čini spremnijom da imitiraju i eksperimentišu, bez straha da će time doći do eventualnog gubitka ličnog identiteta ili da će greške izazvati ruganje okruženja (Durbaba, 2011:110). Premda je neosporno da na usvajanje izgovora mogu

uticati i brojni drugi aspekti, od prirode samog deteta do stručnosti nastavnika, istraživanja su pokazala da se mogućnost autentičnog reprodukovanja stranog izgovora polako smanjuje oko osme godine života. Posle toga, dolazi do potpunog uspostavljanja strukture maternjeg jezika, koja počinje da utiče na percepciju strane intonacije i otežava ispravljanje naglaska (Dodane, 2000:6).

2.2.2. Interkulturalnost i uvođenje u jezike i kulture

Učenje jezika podrazumeva i učenje o kulturi. Mada se engleski i ostali jezici u internacionalnoj upotrebi sve manje vezuju za nacije ili države, a sve više za one koji se njima služe bilo gde u svetu (Bugarski, 2009; Chlopek, 2008:10; Kramsch, 2001:205), povezanost jezika i jezičke zajednice ne može u potpunosti nestati i učenje stranog jezika implicuje i upoznavanje strane kulture (Durbaba, 2011:47). Poznavanje samog jezika može da omogući sporazumevanje, ali ne obezbeđuje obavezno i međusobno razumevanje. Za uspeh u komunikaciji nije dovoljno vladati gramatikom jezika, već treba znati kako šta kome reći u pravi čas (Kramsch, 2001:204). Naime, u jeziku kao najočiglednijem proizvodu neke kulture ogledaju se sve njene osobenosti, pa se učenje stranog jezika ne može razdvojiti od upoznavanja kulture naroda koji se njime služi. Jezik i kulturni kod suštinski čine jedinstvenu celinu. Interkulturalna komunikacija podrazumeva, dakle, dijalog koji se istovremeno odvija na nekoliko nivoa. Ne razmenjuje se samo leksički sadržaj, već postoji i jedan ekstralingvistički kontekst u kome se taj jezički sadržaj nalazi. Na primer, kroz bogatstvo ili siromaštvo određenog tipa reči može se prepoznati pogled jednog naroda na svet i vrednosti koje neguje. Bitnu ulogu takođe igra i neverbalna komunikacija, gestikulacija, pogled. Interkulturalno obrazovanje se iz tog razloga danas smatra neizostavnim ciljem i svrhom nastave jezika i to počevši od najranijeg uzrasta (Vučo, 2010:1).

Bajram, kao i drugi (Byram et al., 2002:6-7; Moeller & Nugent, 2014:14) naglašava da razvoj interkulturalne kompetencije kod učenika, osim osposobljavanja za komunikaciju na multikulturalnom nivou, podrazumeva i razvijanje tolerancije i empatije prema drugima, prihvatanje drugačijih shvatanja i načina razmišljanja, kao i privikavanje na postojanje različitih kultura. Interkulturalno obrazovanje zahteva, pre svega, napor da se

razume način razmišljanja drugih, da se prihvati njihova kultura kao sistem vrednosti koji ih obeležava.

Prednost ranog uzrasta u procesu interkulturnog obrazovanja ogleda se u činjenici da razvoj ličnosti deteta u tom momentu još nije završen, ali zbog uticaja porodice i okruženja gde su znanja o drugim narodima ponekad nedovoljna, površna i stereotipna, može biti obojen predrasudama (Green, 1995:144; Ponciano & Shabazian, 2012:25). Naime, za ljude koji nisu u mogućnosti da duže ili kraće borave u stranoj zemlji, da osete život u drugačijem kulturnom okruženju, slika o drugima najčešće biva pojednostavljena i slučajna, stvorena kroz knjige, televizijske i filmske programe ili preko interneta i, kao takva, prenosi se na decu. Činjenica je da se i kod dece predškolskog uzrasta često javlja sklonost da vrednosti sopstvene sredine otvoreno prihvataju kao najbolje i jedine prave, te da postoji mogućnost da se ovakav stav sa odrastanjem ne promeni ukoliko im se od najranijeg detinjstva ne ukaže na to da su kulturne i vrednosne razlike izraz bogatstva i poželjne raznovrsnosti (Vujović, 2007:427). Vaspitači i nastavnici imaju, dakle, priliku da svojim uticajem, kroz interkulturnu nastavu, neposredno učestvuju u formiranju temelja budućeg pozitivnog odnosa prema drugima (Ponciano & Shabazian, 2012:23).

Konfrontacija i poređenje komponenata sopstvenog i stranog omogućava, kao što je već rečeno, da se kroz predstavljanje drugačijih običaja deca upoznaju i sa elementima nacionalne kulture (Green, 1995:147), što je upravo jedan od osnovnih ciljeva predškolskog obrazovanja. Interkulturno obrazovanje u ranom uzrastu treba da polazi od činjenice da razlike postoje i na mnogo užem planu od nacionalnog i stranog – u okviru porodice, te je važno razvijati kod dece osećaj tolerancije već na tom nivou (Ponciano & Shabazian, 2012:25). Otkrivanjem osobina po kojima se razlikuje ili je slično drugima, dete treba da spozna i da prihvati samog sebe (Porcher & Groux, 1998:82), ali je to ujedno i način da uvidi relativnost svojih ličnih vrednosti i da razume drugačiji pogled na svet (Živković, 2013:3).

U predškolskom uzrastu, interkulturno obrazovanje i nastava jezika podrazumevaju, pre svega, senzitivizaciju na strane jezike i na postojanje međujezičke i međukulturne komunikacije (New Jersey State Department of Education, 2014). Učenike treba upoznati sa idejom o postojanju drugih jezika koji se koriste kao sredstva komunikacije

i sa elementima kulture koja se razlikuje od polazne. Važno je da im se, pored osnova komunikativne kompetencije, razvije i pozitivno osećanje prema jeziku koji se uči (Vučo, 2010:5).

Vujović (2011:73-76) naziva ovakav pristup „uvođenje u jezike i kulture“. Jezik sa kojim se deca upoznaju ne mora obavezno da bude onaj koji će učiti u školi. To zapravo mogu da budu različiti jezici i pisma do kojih nastavnik može da dođe i kroz njih će deci prezentovati postojeću raznovrsnost jezika, pisama i kultura. Cilj je da deca shvate da je njihov jezik samo jedan od mnogih, ni manje ni više vredan, samo drugačiji. To je ujedno način da im se približi činjenica da se od njih očekuje da u školi uče strani jezik, a da to ni u kom slučaju nije ni beskorisno ni nezanimljivo. Sa interkulturalnog aspekta, kratke književne forme, kao što su basne, bajke i pripovetke smatraju se pogodnim za rad sa decom mlađeg uzrasta, što zbog sadržaja koji je deci u određenoj meri već poznat i tema koje su im zanimljive, a što zbog činjenice da kao sastavni deo strane književnosti nose u sebi fragment kulturnog bogatstva jednog naroda pripadajući istovremeno svetskoj kulturnoj baštini.

Praksa pokazuje da deca, baš kao i kada se radi o učenju stranog jezika, sa većom lakoćom od odraslih usvajaju nove kulturne obrasce. Naravno, da bi bili efektivni, sadržaji i pristup interkulturalnom obrazovanju moraju biti prilagođeni uzrastu (Gošović, 2007:23).

2.2.3. Pozitivan uticaj na kognitivni i lingvistički razvoj

U prilog prednosti ranog učenja stranog jezika ide i činjenica da se time podstiče kognitivni i lingvistički razvoj deteta (Johnstone, 2002:12). Tako se učenjem dodatnog jezika u ranom uzrastu, pored toga što se unapređuje komunikativna kompetencija, olakšava i razvoj matematičke kompetentnosti, veštine rezonovanja, kao i mnogih drugih sposobnosti značajnih za akademsku i profesionalnu budućnost deteta (Kadimba, 2012). Naime, izlaganjem dece što brojnijim i raznovrsnijim naučnim oblastima, u koje spada i strani jezik, stimuliše se razvoj sinapsi u mozgu čime se pospešuje kognitivni razvoj (Boden, 2001:99).

Američki psiholog Džerom Simor Bruner (Jérôme Seymore Bruner) isticao je da je jedno od najbitnijih obeležja detinjstva intenzivna podložnost dece uticajima sredine. Ona vremenom opada, što znači da se u tom prvom periodu života formiraju svojstva, stavovi i sklonosti na osnovu kojih će se kasnije uobličavati ličnost. Ranije ovladavanje nekom veštinom ne samo da je po prirodi lakše, nego je i doprinos same veštine daljem razvoju veći jer ona postaje osnov za formiranje drugih sposobnosti (Kamenov, 1999:33).

Teoretičari su dokazali da se, sa svakim novim jezikom koji se usvoji, suštinski olakšava učenje onog sledećeg (Porcher & Groux, 1998:37). Kamins (Cummins, 1980:36) je ovu međujezičku zavisnost prikazao na jedan slikovit način, metaforom dvostrukog ledenog brega gde se ispod površine vidi osnova sastavljena od zajedničkih aspekata svih jezika koje je pojedinac savladao, bilo da je reč o dva, tri ili više jezika, dok iznad površine izviruju odvojeni vrhovi koji predstavljaju specifičnosti svakog jezika.

2.2.4. Duži vremenski okvir

Kada se usvajanje stranog jezika započne već u predškolskom uzrastu, vremenski okvir kojim svaki pojedinac raspolaže za učenje jednog ili više jezika se proširuje. Ranim početkom produžava se trajanje procesa učenja, kao i period izloženosti jeziku, čime se pospešuje i postizanje permanentnijih rezultata (Johnstone, 2002:12).

Možda se ovaj vremenski okvir može smatrati i najznačajnijim doprinosom nastave u ranom uzrastu, ako se uzme u obzir da je razvoj višejezičnosti jedna od glavnih potreba savremenog čoveka i da se obrazovanje plurilingvalnih pojedinaca, od kojih se očekuje da pre svega razviju sposobnost komuniciranja na bar dva strana jezika pored maternjeg, smatra priroritetnim ciljem evropske jezičke politike (European Council, 2002:19).

2.2.5. Spontano usvajanje jezika

U ranom uzrastu, priroda deteta i njegove razvojne karakteristike uslovljavaju procese kao što je učenje. Ono se tada ne bazira samo na kognitivnim sposobnostima već u podjednakoj meri uključuje i afektivni, psihomotorni i socijalni aspekt (Williams, 1999:1). Pored toga što svaki od ovih aspekata može na svoj način da unapredi učenje, kao što je slučaj sa već pomenutim uticajem afektivnog razvoja, odnosno odsustva treme ili straha od greške, na bolji izgovor, ovakvom holističkom poimanju deteta najviše pristaje ludički pristup nastavi jezika da bi bila svrsishodna. Učenje treba da se odvija kroz igru, ples, pesmu ili bilo kakvu kreativnu aktivnost koja se deci sviđa (Porcher & Groux, 1998:85), jer igra omogućava usavršavanje skoro svih sposobnosti, od perceptivno-motoričkih, intelektualnih, socio-emocionalnih, pa sve do sposobnosti komunikacije i stvaralaštva. Smatra se glavnim načinom rada kada je predškolski uzrast u pitanju, jer dete u igri pronalazi motiv da usmeri svoju pažnju na predviđenu aktivnost. Učenje u igri je spontano, uzgredno i nenametnuto od strane onoga koji uči, pa se po tome razlikuje od kasnijeg, školskog učenja (Montesori, 2013:62). Odeljak 2.7.2. posvećen je igri i primeni ludičkih aktivnosti u nastavi stranog jezika.

Upravo se u mogućnosti da se od učenja stranog jezika učini u toj meri zabavno i prijatno iskustvo može prepoznati jedna od prednosti predškolskog doba kada je nastava stranih jezika u pitanju. Takvim pristupom razvija se pozitivan stav dece prema daljem učenju stranog jezika, što je važan korak na planu kontinuiranog učenja (Proscolli, 2007:32).

2.2.6. Izazovi ranog učenja jezika

Pored brojnih prednosti ranog učenja stranog jezika, postoji ipak i nekoliko otvorenih pitanja u vezi s tim. Jedno od njih jeste održivost znanja stečenog u ranom periodu i njegov realan doprinos daljem – formalnijem – učenju (Doyé, 2003:121).

Problem predstavlja i fakultativnost stranog jezika u programu za predškolski uzrast, jer se u prvom razredu osnovnog obrazovanja, kada strani jezik postaje obavezan predmet, stvara raskorak između dece koja su ga učila i one koja nisu. Time se otežava pitanje

kontinuiteta u učenju, odnosno, ugrožava se motivisanost one dece koja u školu kreću sa predznanjem, a koja, zbog ostalih, uče ispočetka (European Commission, 2011a:12).

Teme koje takođe iziskuju posebnu pažnju jesu diversifikacija jezika i izbor strategije za proveru i ocenjivanje znanja u uzrastu u kome se učenje odvija spontano i kroz igru (Doyé, 2003:136).

Kao najveći izazov navodi se ipak pitanje obrazovanja i specifičnosti stručnog osposobljavanja vaspitača/nastavnika, jer pomenuti vid nastave podrazumeva spoj znanja jezika i veštine rada sa decom datog uzrasta, odnosno, poznavanje adekvatnih pristupa i metoda.

2.3. Učenik predškolskog uzrasta

Predškolski uzrast smatra se najburnijim periodom čovekovog fizičkog i psihičkog razvoja (Elkind, 2015:1). Ličnost deteta se u tom uzrastu karakteriše specifičnim sposobnostima, potrebama, interesovanjima i razvojnim potencijalima koji se ispoljavaju na fizičkom, emocionalnom, socijalnom, intelektualnom i motivacionom planu. Ovi aspekti moraju biti uzeti u obzir pri planiranju i realizaciji vaspitno-obrazovnog rada (Elkind, 2015:3), a pitanje motivacije u velikoj meri definiše metode i tehnike koje treba primenjivati kako bi se postigli ciljevi kojima se stremi.

2.3.1. Razvojne karakteristike deteta u predškolskom uzrastu

Dečije mogućnosti dugo su bile potcenjivane i previše često su deca ranog uzrasta posmatrana kao „prazne strane koje treba ispisati“ (Cameron, 2001:235). Međutim, svako dete ima urođene potencijale koje razvija istraživanjem, učenjem i kroz interakciju sa sredinom, te ih tako aktivno pretvara u znanje i sposobnosti. Učenje je zapravo jedan kreativan proces (Šefer, 2005:15), a elastičnost kognitivno-jezičkog mehanizma omogućava deci da ispoljavaju kreativnost i na jezičkom planu (Mikeš, 2008:13). Deca najčešće mogu više da nauče nego što se to od njih očekuje.

Na nivou obrazovanja, razumevanje karakteristika i zakonitosti dečijeg razvoja neophodno je, pre svega, kako bi se rad sa decom mogao organizovati u skladu sa optimalnim periodima razvoja, kako bi se prilagodio dečijim mogućnostima, potrebama i interesima i, na taj način, postigao željeni uticaj i napredak. Nastavnici i vaspitači koji rade u predškolskim ustanovama moraju imati jasnu sliku o dečijem shvatanju sveta i načinu na koji deca uče, kako bi materiju koju žele da im prenesu mogli da prilagode i učine njima dostupnom.

Razvoj deteta obuhvata promene koje se odvijaju na nivou fizičkih, intelektualnih i socijalnih funkcija, kao i u ličnosti deteta u celini. Na njega utiču sredina, sazrevanje i aktivnosti dece. Pojam razvoja podrazumeva jedan kontinuiran proces dopunjavanja i usavršavanja, gde se ono što je postignuto na prethodnim nivoima restrukturira kako bi se integrisalo na sledećem nivou. Sve promene se akumuliraju i na njima se grade nove. Osim toga, dolazi i do izdvajanja i osamostaljivanja funkcija koje postaju jasno uobličeni delovi sa jakom unutrašnjom strukturom (Kamenov, 1999:22).

Svako dete u sebi nosi i kreativni potencijal koji se mora razvijati da ne bi bio potisnut. Kreativnost ili kreativno ponašanje predstavljaju kompleksan fenomen koji se bazira na specifičnoj kombinaciji intelektualnih, voljnih i emocionalnih činilaca i koji uključuje sva prethodna iskustva. U ranom detinjstvu, kreativnost se najčešće izražava kroz igru i ekspresivnost, mada se može ispoljiti i u vidu neobičnih dečijih pitanja, mudrih izjava ili raznih oblika maštovitosti (Milić i dr., 2015:604). Deca su veoma sklona maštanju i to čine sa velikom lakoćom, što je vrlo korisno za nastavu, jer se prilično lako mogu simulirati zanimljive i uzbudljive situacije u koje će se deca sa lakoćom uživati (Mikeš, 2008:16). Nažalost, kod velikog broja dece se ova prirodna moć mašte i kreativnosti izgube pri njihovom susretu sa formalnim školskim sistemom (Joubert, 2001:18).

Igra, ljubav prema istraživanju, otkriću i avanturama, kao i radoznalost ubrajaju se u glavne pokretače procesa učenja kod dece. Suština radoznalosti leži u želji ili težnji za otkrivanjem i upoznavanjem nepoznatog. Podučavanje zasnovano na radoznalosti deluje kao ideal kome bi trebalo da teži svaki obrazovni sistem (Milovanović, 2010:9). Radoznalost se čak u pojedinim stavovima navodi kao jedna od karakteristika koja decu čini obdarenijom za učenje stranih jezika od odraslih. Međutim, nastavnik neće imati preterane koristi od dečije radoznalosti ukoliko ne savlada još jednu od odlika ranog

uzrasta, a to je nedostatak i kratkotrajnost pažnje (Stefanović, 2005:4). Po mišljenju Marije Montesori, nestabilnost pažnje uslovljena je dečijom neiscrpnom potrebom za aktivnošću i njima zanimljivim sadržajima (Montesori, 2013:272). Zato je važno znati koja su interesovanja i sklonosti dece, kako bi se u nastavi primenjivali adekvatni sadržaji i postupci, te tako omogućio rad koji će koristiti njihovom razvoju.

Dva najopštija faktora dečijeg mišljenja, koja deluju u predškolskom uzrastu jesu vezanost za pojavno, tj. za ono što se opaža i subjektivnost, tj. vezanost za sopstveno stanovište. Na osnovu kombinovanog dejstva ova dva faktora formiraju se specifičnosti dečijih misaonih procesa. Sa sazrevanjem deteta, misao postaje objektivnija i može dublje da prodre u suštinu pojava. Osim toga, dečija saznajna aktivnost u početku biva izrazito empirijskog karaktera. To znači da dete usvaja ono što mu je potrebno u nekoj neposrednoj aktivnosti, a ne ono što će mu biti potrebno u budućnosti. Švajcarski psiholog Žan Pijaže (Piaget, 1937) ove faktore nazivao je egocentrizmom i fenomenizmom. Njegovi stavovi po ovom pitanju kritikovani su i okarakterisani kao previše isključivi (Donaldson, 1987:18).

Važnu karakteristiku dečijeg razvoja čini i pojam alternativnosti, koji se odnosi na naizmenično smenjivanje intenziteta i tempa razvoja različitih mentalnih i fizičkih funkcija. Ovo je najuočljivije kod male dece kada se, na primer, sposobnost kretanja razvija na račun govora ili obrnuto. Naravno, određeni raskorak u aspektima strukture, funkcije, socijalne adaptacije i inteligencije može postojati i u starijem uzrastu. Ipak, bez obzira na činjenicu da se pojedina deca razvijaju brže od druge, red kojim se uspostavljaju funkcije ostaje nepromenljiv (Kamenov, 1999:26). Dete će, na primer, uvek prvo da uočava razlike, a tek onda sličnosti između stvari; zatim, stadijumi mentalnog razvoja uvek kreću od akcionog, preko ikoničkog i na kraju simboličkog⁴. Najzaslužniji za utvrđivanje ovih zakonitosti je Žan Pijaže (Piaget, 1936, 1937, 1945). On je isticao da je poredak etapa u razvoju konstantan i da je za prelazak na novi stadijum neophodno postojanje prethodnih koraka i izgrađene strukture koja omogućava taj dalji napredak.

⁴ Bruner (1966:44) na ovaj način opisuje razvoj mišljenja i saznanja: najpre preko pokreta (akciono), zatim preko slika i mašte (ikoničko) i na kraju korišćenjem i grupisanjem pojmova (simboličko).

Ne treba zaboraviti da, pored svih opštih karakteristika dečijeg razvoja, svako dete nosi u sebi osobenosti sopstvene ličnosti, određene potencijale, stečeno iskustvo, izgrađene stavove, kao i da sve to treba uzimati u obzir u obrazovnom delovanju na dete (Kamenov, 1999:29).

2.3.2. Motivacija u ranom uzrastu

Motivacija igra veoma važnu ulogu u procesu učenja jezika (Gardner, 2007:10). U ranom uzrastu, učenje bi trebalo da bude zabavno i prijatno, jer nijedna aktivnost ne sme biti nametnuta, već motivisana (Mikeš, 2008:16). Treba probuditi radoznalost dece, zainteresovati ih za upoznavanje jezika i pružiti im osećaj sigurnosti u radu i učenju (Lee et al., 2007:4). Odrasli ljudi, a pogotovo deca, ne mogu sticati znanja na silu, već moraju biti motivisani da ih steknu. Motivacija se smatra neizostavnim faktorom u učenju, jer se nametnuto učenje, čak i kada se postigne, brzo zaboravlja. Podrazumeva se da sama motivacija nije dovoljna za uspeh, ali uspeh bez motivacije nije moguć (Durbaba, 2011:114).

Postoje različiti modeli koji opisuju fenomen motivacije, a za proces učenja je najznačajniji onaj u kome se deli na intrinzičku (unutrašnju) i ekstrinzičku (spoljašnju). Naime, intrinzička motivacija navodi čoveka da nešto čini iz lične potrebe, iz zadovoljstva i zato što mu prija, dok ekstrinzički motivisan čovek stvari radi zarad ostvarenja određenog cilja. Aktivnost je u ovom drugom slučaju posledica želje za postizanjem tog cilja, za nekom spoljašnjom nagradom (Dörnyei, 1994:275). Kada je učenje stranog jezika u pitanju, moglo bi se reći da intrinzička motivacija navodi čoveka da jezik uči zarad uživanja u tome i razvoja komunikativne sposobnosti, dok je ekstrinzička motivisanost vezana, na primer, za dobijanje dobrih ocena ili boljeg zaposlenja (Durbaba, 2011:114-115; Johnstone, 2002:11).

Jednu od važnih karakteristika predškolskog deteta čini stalno prisustvo unutrašnje motivacije za sopstveno ponašanje i razvoj. Ovu motivaciju pokreću ili različite biološke i psihološke neravnoteže u organizmu, kao što su, na primer, umor ili strah, odnosno, pojava nekih novih sposobnosti koje su posledica sazrevanja. I bez spoljnog podsticanja i bez prinude, dete se pojavljuje kao aktivno biće. To se, pre svega, može

videti u tome što je ono u svakoj razvojnoj fazi vrlo selektivno u odnosu na uticaje iz okoline, tj. prihvata samo one koji odgovaraju njegovim potrebama i interesima (Kamenov, 1999:24).

Dete predškolskog uzrasta ne može samo da razvije ekstrinzičku motivaciju. Ono ne poseduje utilitaristički podstrek za učenje stranog jezika, jer svoje potrebe zadovoljava izražavanjem na maternjem jeziku i još uvek nema razvijenu moć da razmišlja o koristi koju može imati od učenja jezika u budućnosti (Vilke u Šuvaković, 2015:53). Nastavnik, s druge strane, može da ga motiviše ekstrinzički, na primer, nagradama, ali zbog činjenice da se intrinzičkom motivacijom razvija težnja ka dugoročnom učenju, poželjnije je pokrenuti kod deteta motivaciju iznutra. To znači da obavljanje same aktivnosti treba da bude zadovoljstvo ili da stimuliše radoznalost (Joubert, 2001:23). Motivacija se razvija kada postoji pozitivna emocionalna reakcija. U suštini, emocije zajedno sa sposobnostima učenika, čine važan faktor u formiranju i gašenju motivacije (Šefer, 2005:24).

Poznato je da nastava stranog jezika u ranom uzrastu zahteva čestu promenu aktivnosti zbog kratkotrajnosti dečije motivisanosti, ali i pažnje (Vujović, 2011:75). Dečija pažnja, međutim, u velikoj meri zavisi od zainteresovanosti deteta za aktivnost u kojoj učestvuje, te je važno da mu aktivnosti budu zanimljive i prilagođene. Kada je detetu stalo do onoga što radi, ono nema problem da se koncentriše i posveti tome (Holt, 1990:161).

Moglo bi se reći da u ranom uzrastu, možda najveći izazov predstavlja pitanje održivosti motivacije u daljem učenju jezika, tj. u nastavi koja sledi po završetku pripremnog predškolskog programa (Cameron, 2001:245).

2.4. Nastavnik stranog jezika za decu predškolskog uzrasta

Učenje i nastava stranih jezika predstavljaju proces koji prati čovečanstvo kroz čitavu njegovu istoriju i koji je doživljavao, a i dalje doživljava brojne promene. Ipak, jedan

element smatra se suštinskim u ovom procesu, a to je sadejstvo tri faktora: jezika koji se uči, učenika i nastavnika (Durbaba, 2011:106)⁵.

U prvom delu ovog odeljka sagledane su osnovne karakteristike koje treba da krasi nastavnika stranog jezika, uz poseban osvrt na specifične odlike koje zahteva rad sa decom predškolskog uzrasta. Naime, prva i najvažnija jeste podjednaka stručnost i na

⁵ Lav Semjonovič Vigotski (Lev Seměnovič Выготский, 1896-1934), ruski psiholog i zastupnik interakcione kognitivne teorije, tvrdio je da ono što dete može da uradi samo nije pravo merilo inteligencije, već treba uzeti u obzir ono što je dete u mogućnosti da uradi uz adekvatnu podršku. Dete je posmatrao kao aktivnog učenika, okruženog ljudima sa kojima je u interakciji od samog rođenja. Smatrao je da se razvoj i učenje odvijaju u društvenom kontekstu, jer odrasli na razne načine posreduju u procesu otkrivanja sveta i tako ga deci čine dostupnim (Cameron, 2001:6).

Po mišljenju Vigotskog, kognitivni razvoj se ostvaruje upravo zahvaljujući toj saradnji između deteta i druge osobe, gde dete dostiže viši intelektualni nivo prelaskom sa onoga što ume na ono što još ne ume. Ovaj aspekt svoje teorije Vigotski je nazvao *zonom narednog razvoja*. Ono što se u jednom trenutku nalazi u zoni narednog razvoja, postaće u nekom narednom momentu nivo aktuelnog razvoja. Drugim rečima, ono što dete danas ume da radi u saradnji, sutra će znati da uradi bez ičije pomoći. Zona narednog razvoja zapravo uslovljava mogućnost učenja, jer ono kreće od nečeg nerazvijenog i samo se uz adekvatnu pomoć razvija u znanje (Durbaba, 2011:40). U domenu nastave stranog jezika u ranom uzrastu, primena ovog aspekta implicira usmerenost nastavnika na posredovanje u onome što dete može sledeće da nauči, ne samo kroz planiranje nastave, već i kroz svaku interakciju sa decom (Cameron, 2001:8).

Sličnu tezu kao i Vigotski izneo je Bruner (1966:6). Obrazovanje je posmatrao kao dijalog između iskusnijih i manje iskusnih (Rowe & Humphries, 2001:169). Po njemu je jezik najvažniji instrument za kognitivni razvoj, te je svoj rad usmerio na istraživanje načina na koji odrasli koriste jezik u procesu posredovanja između deteta i sveta sa kojim se ono upoznaje. Pomoć koju nastavnik ili bilo koji drugi pojedinac pruža učeniku, u cilju da mu olakša zadatak za koji se pretpostavlja da ga ne može rešiti sam, nazvao je simboličnim terminom *scaffolding* koji inače označava građevinsku skelu (Cameron, 2001:8). Uspešan *scaffolding* podrazumeva da decu treba zainteresovati za zadatak, pojednostaviti zadatak deljenjem na sitnije delove, podsećati decu u toku rada na zacrtani cilj, isticati ono što je važno da se uradi ili pokazivati deci različite načine da urade zadatak, kontrolisati njihove frustracije i pokazivati im idealnu verziju onoga što treba da urade. Roditelji to najčešće čine za svoju decu znajući tačno koja im je pomoć neophodna. U nastavi, ta potpora može biti, na primer, vizuelni podsticaj ili aktiviranje predznanja pre uvođenja novog gradiva. Pomoć nastavnika ogleda se i u usmeravanju pažnje na ono što je važno, kao i u pamćenju celokupnog zadatka (kada je izdvojen na delove, odnosno, na nekoliko manjih zadataka) i zacrtanih ciljeva, čime on zapravo preuzima na sebe ono što učenik još nije sposoban da radi.

jezičkom, kao i na pedagoško-metodološkom planu. Pitanje obrazovanja nastavnika analizirano je u drugom delu odeljka.

2.4.1. Odlike nastavnika stranog jezika za decu ranog uzrasta

Za poziv nastavnika stranog jezika, Durbaba (2011:109) ističe da je to više od pukog zanimanja, da je to „aktivnost visokog emotivnog naboja, sazdana od igre, eksperimenta, traganja, uživanja u zvuku stranih glasova, obliku stranih reči, odgonetanja stranih (manje ili više egzotičnih) kulturnih datosti“. Ova definicija na neki način postaje još utemeljenija kada se primeni na predškolski uzrast. Naime, nastavnik stranog jezika za rani uzrast, pored verbalne fluentnosti i adekvatnog znanja jezika, mora imati i neophodne veštine za rad sa decom. Potrebno je da razume način na koji deca uče i na koji poimaju svet oko sebe. Mora ujedno biti sposoban da prepozna jezičku korist različitih aktivnosti, kao i da ih adekvatno primeni u nastavi (Cameron, 2001:xii). Ne čudi što pojedini autori (Jeffrey, 2001:8) porede nastavnički rad s umetnošću.

Byram (2008:1) pravi razliku između nastavnika koji predaju maternji jezik, odnosno, dominantan jezik društva; nastavnika koji takođe predaju maternji jezik, ali učenicima kojima je to drugi ili strani jezik; i nastavnika koji predaju tzv. strani jezik, dakle, onaj koji se govori u drugim zemljama i izučava u obrazovnim ustanovama. Isto tako, dele se i prema uzrastu učenika kojima predaju, što znači od najmlađe dece, preko adolescenata do odraslih, zrelih ljudi. Svi teže istom cilju – da razviju kod svojih učenika komunikativnu sposobnost, da ih osposobe da koriste jezik koji uče. Međutim, u zavisnosti od svih navedenih faktora, rad nastavnika se razlikuje po pristupu, po metodama, kao i po brojnim drugim aspektima. Nažalost, razlikuje se i opšti stav ljudi prema tome.

Naime, društvo ima tendenciju da vaspitno-obrazovni rad sa decom predškolskog uzrasta tretira više kao negovanje dece nego kao intelektualni proces. Vaspitači najčešće nemaju isti status kao nastavnici ili profesori i u mnogim zemljama su im plate niže. Isto tako, rad nastavnika stranog jezika sa decom predškolskog uzrasta, zbog njihovog statusa početnika, zbog jednostavnijeg pogleda na svet i gradiva manjeg obima, smatra

se manje zahtevnim nego kada su učenici adolescenti ili odrasli ljudi. Rad sa predškolicima je sigurno zabavniji, ali razvojne karakteristike ove dece i njihov uticaj na proces učenja, nastavnika stranog jezika primoravaju da dopre do njihovog sveta ukoliko želi da sprovede efikasnu nastavu i postigne zacrtan cilj, što zahteva energičnost, posvećenost i posebne veštine (Cameron, 2001:xii). Nastavnik mora da bude prilagodljiv situacijama koje se ne mogu uvek predvideti, koncentrisan na razvoj časa i sposoban da interveniše na suptilan način.

Idealni nastavnik jezika, po mišljenju Durbabe (2011:107), jeste onaj koji u centar svog interesovanja neće staviti predmet koji predaje, već učenika kao pojedinca sa individualnim specifičnostima i ličnim potrebama. Osobine i kompetencije koje smatra poželjnim kod njega jesu pozitivne opšte karakteristike ličnosti kao što su, između ostalih, pristojnost ili kreativnost, zatim jezička komunikativna kompetencija, socijalna kompetencija u koju, na primer, spada komunikativnost, pedagoške i didaktičko-metodičke kompetencije, moderaciono-medijacijske kompetencije koje se odnose na sposobnost organizacije nastavnog procesa i slično, te na kraju interkulturalne kompetencije. Haringman (2001:152) smatra da svakog uspešnog nastavnika krasi briga roditelja, znanje nastavnika i humanost društvenog bića. Cameron (Cameron, 2001:20), kao jednu od najznačajnijih veština kod nastavnika jezika, navodi sposobnost prepoznavanja mogućnosti učenja koje pruža svaki zadatak i svaka aktivnost, te pretvaranje tih mogućnosti u jezičko iskustvo. Što je iskustvo jasnije i bogatije, to će deca lakše zapamtiti.

Mikeš (2008:14) navodi zadatke koje bi nastavnik trebalo da preduzme kako bi pomogao učenicima predškolskog uzrasta da steknu komunikativna iskustva na stranom jeziku. Uspešan nastavnik će, prema njenom mišljenju, prilagoditi aktivnosti interesovanju i potrebama dece, koristiti kontekst koji nudi situacija u datom kontekstu, motivisati decu da učestvuju u aktivnostima koje se realizuju na maternem jeziku, omogućiti deci da aktiviraju više čula u isto vreme, stimulisati decu da uz aktivaciju čula učine kognitivni napor za otkrivanje značenja poruke na stranom jeziku i sinhronizovati verbalno i motorno izražavanje.

2.4.2. Obrazovanje nastavnika jezika

Kvalifikovanost nastavnog kadra je od ključnog značaja za nastavu stranog jezika u ranom uzrastu. Nekoliko globalno sprovedenih istraživanja je potvrdilo da postoji pozitivna korelacija između kvaliteta obrazovanja nastavnika i uspeha učenika (Durbaba, 2011:107). Ono što predstavlja glavni problem u oblasti stranog jezika u najranijem uzrastu jeste činjenica da se podučavanjem dece uglavnom bave vaspitači ili nastavnici koji poseduju ili pedagoško ili jezičko obrazovanje, a samo su u ređim slučajevima obučeni i na jednom i na drugom planu (European Commission, 2011:17).

Pedagoška komponenta predstavlja jedan prilično zanemaren aspekt inicijalnog obrazovanja nastavnika stranih jezika, zbog čega su mnogi nastavnici nesigurni u sebe, a često i nekompetentni za rešavanje pedagoških poteškoća sa kojima se sreću u praksi. U svakom slučaju, nastavnici se sa problemima suočavaju mnogo više intuitivno i iskustveno, nego na osnovu nekog pedagoškog znanja (Durbaba, 2011:34). S druge strane, diplomirani vaspitači, iako imaju predmet stranog jezika u okviru inicijalnog obrazovanja, ne dostižu obavezno propisani jezički nivo za nastavnika jezika, što je nivo B2 po Zajedičkom Evropskom Referentnom Okviru (European Commission, 2011:18).

Obrazovanje nastavnog kadra za strani jezik u predškolskom uzrastu čini, dakle, važnu temu u okviru evropske jezičke politike, jer se radi o problemu sa kojim se suočava veliki broj zemalja Evropske unije. O situaciji u Srbiji na tom planu biće reči u Poglavlju 4.6.

Programi obrazovanja i obuke, za koje se zalažu i evropske institucije kada je reč o obrazovanju nastavnika stranih jezika za predškolski uzrast, treba da uključuju module jezičkog i pedagoškog usavršavanja, metodologije i didaktike, a ujedno da omogućavaju mobilnost i stažiranja u stranim zemljama (European Commission, 2011:21). I profesionalno angažovanim vaspitačima trebalo bi omogućiti dodatnu jezičku obuku, kako bi usavršavali ili održavali svoj nivo kompetentnosti. Model obrazovanja kome se teži podrazumeva i uključivanje interkulturene komponente u program, kao i otvorenost prema pitanju raznolikosti, jer se nastavnici i vaspitači mogu susretati sa decom različitog socio-ekonomskog statusa, etničkog porekla, religije, kulturne pripadnosti ili maternjeg jezika (European Commission, 2011:18).

2.5. Stavovi i uloga roditelja

Iako nije bio u potpunosti siguran u svoj stav, Gardner (1985:109) je smatrao da roditelji igraju značajnu ulogu u motivisanju učenja stranog jezika kod dece i taj njihov uticaj je, po njegovom mišljenju, mogao biti i pozitivan i negativan. Delio je ulogu roditelja na aktivnu i/ili pasivnu. Aktivna i pozitivna je kada roditelji neposredno utiču na motivaciju dece, tako što ih podržavaju da uče strani jezik, pričaju sa njima na tom jeziku ili ih ohrabruju, a negativna je kada iskazuju stav da je to gubljenje vremena, na primer. Pasivna uloga je manje primetna i roditelji je najčešće nisu ni svesni. Gardner je povezuje sa stavom koji imaju prema datoj jezičkoj zajednici i njihovoj kulturi. Roditelji zapravo inhibiraju želju deteta da uči taj jezik i nesvesno mu nameću svoj stav. Gardnerov zaključak bio je da od podrške roditelja zavisi želja deteta da nastavi sa učenjem jezika, ali da nema direktnog uticaja na njihov uspeh.

Macota (Mazzotta u Šuvaković 2015:64) takođe smatra da roditelji sa svojim stavovima i orijentacijom imaju velikog uticaja na motivaciju i na stav učenika prema učenju stranog jezika. Ona ističe da ovo posebno važi u ranom uzrastu kada primarna sredina u kojoj dete odrasta ima presudan značaj za oblikovanje njegove svesti o tome.

Kada je reč o nastavi stranih jezika u predškolskom uzrastu, uticaj roditelja nije usmeren samo na decu i odnos koji će ona imati prema tome. Naime, kao zainteresovana strana, roditelji se smatraju najvažnijim akterima u obezbeđivanju uslova za sprovođenje nastave. Njihovo mišljenje direktno utiče na odluke koje se donose u vezi s tim, kao što je pitanje jezika koji će se učiti na primer, a od njihove zainteresovanosti zavisi da li će se broj predškolskih ustanova u kojima se nudi strani jezik povećati ili smanjiti (European Commission, 2011:26).

2.6. Jezički aspekti u okviru ranog učenja stranog jezika

U ranom uzrastu, govorna veština se ne može smatrati samo jednim od aspekata učenja jezika, već je govorni jezik osnov i izvor procesa jezičkog usvajanja. Nastava stranih jezika tradicionalno podrazumeva razvoj četiri osnovne veštine: veštinu govora, slušanja, čitanja i pisanja. Paralelno se radi na izgovoru, gramatici i učenju leksike. Međutim, ovakva podela ne odgovara nastavi jezika u predškolskom uzrastu, budući da su deca u prvim fazama učenja izložena samo govornom jeziku i da još uvek nisu savladala čitanje i pisanje ni u maternjem jeziku (Cameron, 2001:17). Naime, kod dece tog uzrasta ni sâm proces usvajanja maternjeg jezika nije završen što, naravno, utiče i na učenje stranog.

Učenje stranog jezika u ranom uzrastu odvija se u različitim, utvrđenim fazama i po određenom redosledu (Dodane, 2000; Krashen & Terrell, 1995:55; Lightbown & Spada, 2013:45). Sagledavanje ove dimenzije, kao i činilaca učenja, te usklađivanje sa dečijim karakteristikama svojstvenim za preškolsko doba, omogućavaju efikasniji pristup i adekvatniju organizaciju ranog učenja jezika.

U okviru ovog poglavlja, prikazani su važni jezički aspekti koji odlikuju nastavu stranog jezika u predškolskom uzrastu.

2.6.1. Razvoj receptivne i ekspresivne sposobnosti

Melanija Mikeš (2008:23) opisuje sticanje komunikativnog iskustva na stranom jeziku kao proces koji se odvija u nekoliko faza i u okviru koga razumevanje uvek prethodi upotrebi jezika. U početnoj fazi, deca mogu da razumeju poruku na stranom jeziku samo uz pomoć vanjezičkih sredstava. U stanju su da shvate suštinu priče koju slušaju, na primer, ukoliko je praćena ilustracijama. U drugoj fazi, deci postaje razumljiva poruka na stranom jeziku u datom kontekstu i bez vanjezičkih pomoćnih sredstava, ali još uvek nisu u stanju da se služe nematernjim jezikom. Treću fazu odlikuje početno služenje jezikom, kroz iskaze koji su gramatički još uvek slabo organizovani. U četvrtoj fazi, deca su sposobna da se na stranom jeziku ispravno izraze. Usvajanje stranog jezika

podrazumeva, dakle, postepeno razvijanje receptivnih i ekspresivnih sposobnosti. Receptivna kompetencija se odnosi na slušanje i razumevanje govora, dok je ekspresivna sposobnost vezana za mogućnost izražavanja.

Zbog razvojnih karakteristika deteta predškolskog doba, kao i zbog činjenice da u tom periodu proces opismenjivanja kod većine nije ostvaren ni na maternjem jeziku, nastava stranog jezika u ranom uzrastu mora da se bazira na govornom jeziku. Naglasak je, dakle, na razvoju receptivne sposobnosti, odnosno, teži se tome da jezik polako „uđe u uvo“ (Patéli, 2007:99; Porcher & Groux, 1998:56). Za uspešno razvijanje komunikativne sposobnosti, deci treba omogućiti da otkriju značenje onoga što slušaju, a unapređivati im znanja i veštine koje će im kasnije omogućiti da se i sami izraze (Proscolli, 2007:35).

Razvoj komunikativne sposobnosti kod dece treba podsticati stvaranjem pozitivnog stava prema učenju i upotrebi stranog jezika, što je u tom uzrastu dosta vezano i za pozitivan odnos sa nastavnikom (Bogavac, 2010:68; Tokuhama-Espinosa, 2001:108). S obzirom na činjenicu da pri ranom učenju deca nisu u kontinuitetu izložena jeziku koji uče, važno je da im se omoguće kraći, ali što češći kontakti sa govornim diskursom, u okviru kojih će imati priliku da slušaju jezik, da ga ponavljaju, da izgovaraju reči i rečenice, da uvežbavaju formulaične iskaze, a da im pri tome svaka aktivnost bude smisljena i zanimljiva (Cameron, 2001:60).

U suštini prve naučene iskaze na stranom jeziku najčešće čine pesmice, recitacije ili brojevi na primer, koje dete automatizuje kao reč, ali još ne kao pojam. Ono ih zapravo lako pamti i brzo ponavlja iako često ne razume njihovo značenje, samo zato što su nošeni melodijom ili ritmom (Kostić, 1995:53). Ovi aspekti zaista mogu da nadomeste razumevanje i detetu omoguće da iskaz nauči i ponovi, ali bez otkrivanja značenja iskaz se ne može dalje koristiti i izmeštati iz naučenog okvira.

2.6.2. Otkrivanje značenja

Pri otkrivanju značenja reči ili rečenica na stranom jeziku, deca čine kognitivni napor koji im omogućava da dugoročno pamte ono što čuju. U početku, kontekst svakog

iskaza mora biti bogat da bi se postiglo razumevanje, ali vremenom se kontekst smanjuje što iziskuje veći umni napor kod dece (Mikeš, 2008:13). Naime, nove reči mogu se objasniti opisom, crtežom ili mimikom, mogu se staviti u drugi kontekst, a mogu se jednostavno i samo prevesti. Međutim, prevođenje sa stranog na maternji jezik se ne preporučuje jer, od svih navedenih tehnika, to je jedina koja ne iziskuje nikakav mentalni napor kod učenika. Prevođenjem reči deci se na najlakši način otkriva značenje, ali su ujedno i najveće šanse da ga ubrzo zaborave (Tokuhama-Espinosa, 2001:97). Suprotno tome, uključivanjem poznatih reči i izraza u novi kontekst, kao i dodavanjem novih jezičkih elemenata u kontekst koji deca već poznaju, omogućava se bolje razumevanje pojmova i trajnije usvajanje. Haringman (2001:157) takođe naglašava da je prikazivanje određenog koncepta u različitim oblicima i kontekstima mnogo delotvorniji i kreativniji način podučavanja od prostog ponavljanja jednog te istog pojma.

Prevođenje u suprotnom smeru, odnosno sa maternjeg na nematernalni jezik, ni u kom smislu nije sporno. Do toga najčešće dolazi u situacijama kada dete pita kako se nešto kaže na jeziku koji uči i tada se očekuje i preporučuje da nastavnik odreaguje i da mu odgovori (Mikeš, 2008:76).

2.6.3. Učenje leksike (vokabulara)

Za Kostića (1995:48) su reči maternjeg jezika istureni pipci koje dete pruža ka drugima i prema svetu. Reči su za decu zapravo važne i prepoznatljive jedinice, kako u maternjem tako i u stranom jeziku. Učenje leksike na jeziku koji nije maternji pomaže deci da brže uvide činjenicu da reči samo označavaju različite stvari ili radnje, čime pospešuju mentalnu fleksibilnost koja će im pomoći u kasnijem učenju drugih jezika (Ontario, 2007:8).

Kameron (Cameron, 2001:99) posmatra jezik kao dinamičnu pojavu koju, u radu sa decom, treba zaustaviti, usitniti i u malim komadima pružiti učenicima. Rastavljanjem jezika na reči dobija se vokabular, a pronalaženjem obrazaca po kojima mogu da se sastavljaju dolazi se do gramatike. Reči se, po njenom mišljenju, mogu dalje razvrstavati u dve osnovne kategorije zavisno od njihove uloge u rečenici. Jednu grupu

čine reči koje nose određeno leksičko značenje, čak i kada su van konteksta, a druga je sastavljena od reči sa funkcijom, odnosno, reči koje pomažu u gramatičkom oblikovanju rečenice. Prva je otvorenog tipa i dopunjuje se, dok je druga zatvorena. Za nastavu stranog jezika, ovakva podela je značajna zbog različitog pristupa jednoj i drugoj vrsti reči. Naime, deci predškolskog uzrasta se o rečima sa leksičkim značenjem može pričati, mogu se opisivati, dok se funkcijske reči moraju predstaviti samo kroz upotrebu u različitim kontekstima. Lins (Linse, 2005:121) pravi razliku između formalnog i neformalnog podučavanja leksike, gde se formalno odnosi na direktno objašnjavanje značenja reči, dok neformalno podrazumeva usvajanje reči i njihovog značenja “usput”, u kontekstu. Premda deca u početku reči uče kao „kolekcije“, vremenom razvijaju sposobnost da ih povezuju jedne s drugim prema značenju, što zahteva posebnu pažnju u nastavi, jer se od jedne kulture do druge razlikuje način sagledavanja i tumačenja životnih aspekata (Cameron, 2001:80).

2.6.4. Pristup gramatici

Mada se ne osporava uloga gramatičke kompetencije kao sastavnog dela komunikativne jezičke sposobnosti, odnosno, kao nezamenjivog preduslova za efikasnu komunikaciju, u okviru savremene nastave jezika gramatika sve ređe predstavlja predmet proučavanja sam po sebi. Stavovi o stepenu i obliku njene implementacije zapravo su podložni raspravi (Jovanović, 2013:46).

Gramatičko znanje se kod dece sporije razvija, jer je direktno povezano sa kognitivnim razvojem (Slobin, 1973:180). Objasnjavanje gramatičkih pravila je pogrešan pristup u ranom uzrastu, jer ih deca uglavnom teško mogu razumeti, a još manje zapamtiti, ali je zato gotovo sigurno da će se negativno odraziti na njihovu motivisanost. Međutim, za razliku od maternjeg jezika u kome se početna gramatika prirodno razvija, u stranom jeziku pravila se moraju naučiti. Kao adekvatan pristup ovom aspektu jezika u ranom uzrastu, predlaže se učenje jezika u formulaičnim iskazima (engl. *chunks*) tj. u leksičkim sklopovima ili višečlanim leksičkim jedinicama. Kombinovanjem različitih formulaičnih iskaza zapravo se otkrivaju nove gramatičke konstrukcije, a redovnim ponavljanjem se usvajaju (Cameron, 2001:98). Dete će gramatičke strukture neprimetno

naučiti ukoliko se one stalno i iznova ponavljaju u drugačijim kontekstima i sa raznovrsnim rečnikom.

Učenje jezika u formulaičnim iskazima, osim što u ranom uzrastu predstavlja neophodan stepenik za upoznavanje sa gramatikom, ujedno omogućava uvežbavanje kratkih iskaza, a samim tim i postepen razvoj ekspresivne sposobnosti. Kameron (Cameron, 2001:50) navodi primer engleskog jezika i osnovne konstrukcije „it’s ...“ koja se može dopunjavati različitim imenicama i pridevima. Mikeš (2008:12) se zalaže čak za usvajanje jezika kroz celine ili delove govornih činova, a ne kao izolovane oblike i strukture stranog jezika. Pored toga, ističe da za uspešno komuniciranje nije dovoljno samo poznavanje reči i gramatičkih pravila, već je potrebno iskustvo kojim se stiču neophodne veštine za to. Deca putem iskustva zapravo uče kako da sudeluju u govornoj interakciji. Učenje je, dakle, usko povezano sa korišćenjem, te svakom – čak i najmanjom – upotrebom jezika, pravi se pomak ka usvajanju (Stanojević, 2009:170). Pored toga, što se reči i iskazi češće i raznovrsnije izmeštaju iz konteksta, to se lakše i dugotrajnije pamte (Linse, 2005:126).

2.6.5. Diskurs

Svi navedeni elementi, od reči, preko formulaičnih iskaza, do gramatičkih struktura i pravila, čine delove jedne celine. Ta celina je diskurs⁶, jedan od osnovnih ciljeva nastave jezika. U pristupu koji predlaže Kameron (Cameron, 2001:56), diskurs se odnosi na svako „smisleno“ korišćenje jezika, odnosno, na verbalno iskazivanje određene poruke. Može varirati po dužini ili po vrsti iskaza, pa su diskursom obuhvaćeni i kratka konverzacijska razmena, kao i duži nizovi razgovora, naracija, opis, izražavanje mišljenja itd.

⁶ Kameron (Cameron, 2001:37) ističe da termin diskurs u sebi nosi dva značenja i oba smatra neophodnim u učenju stranog jezika. Prvo značenje ukazuje na upotrebu jezika zajedno sa kontekstom. Kao primer navodi spisak namirnica koje treba kupiti. Ako se posmatra kao tekst, onda je to samo spisak određenih stavki; ako je diskurs, onda uključuje i kontekst, odnosno činjenice koje okružuju sam tekst (da je spisak pisala žena, da je planirala da sprema neko posebno jelo, da je spisak sastavila na poleđini koverte itd.). Druga upotreba termina suprotstavlja diskurs i rečenicu. Rečenica se tradicionalno smatra osnovnom jedinicom gramatičke analize, a svaki „viši“ nivo, bilo da je pasus ili cela knjiga, naziva se diskursom. U govornom jeziku, to se odnosi na konverzaciju ili bilo koji duži govorni niz poput bajke ili priče. Značaj ova dva aspekta u ranom učenju jezika ogleda se u potrebi da deca nauče da koriste jezik sa pravim ljudima i u prave svrhe.

Glavnu razliku između konverzacije i dužih nizova razgovora čine dužina obraćanja i stepen interakcije. Socijalna interakcija jeste očiglednija u okviru konverzacijske razmene, ali je prisustvo sagovornika, odnosno slušaoca, u dužim nizovima razgovora podjednako važno. U dužim izlaganjima, bilo da su narativnog ili deskriptivnog karaktera, ideje treba organizovati u diskursne obrasce koji će biti prilagođeni razumevanju slušalaca, što je kognitivno i lingvistički zahtevan zadatak. To podrazumeva logično ređanje ideja i iskazivanje određenih veza kao što su, na primer, uzrok i posledica ili sekvenciranje vremena, koje deca predškolskog uzrasta često još nisu u stanju da izraze ni na maternjem jeziku, pa samim tim ni na stranom (Cameron, 2001:52-54).

Sposobnost deteta da se uključi u bilo kakav oblik razgovora na stranom jeziku zavisi od jezičkog znanja, ali i od stepena izloženosti i učestvovanja u takvim oblicima diskursa. Važno je da se interakcija sprovodi na prirodan, ali detetu prilagođen način (Beller, 2008:19-20). Uvežbavanje narativnog izlaganja mogu podsticati i roditelji, na maternjem jeziku, stimulisanjem dece da prepričaju neki događaj, na primer.

Pored naracije, važnu ulogu ima i deskriptivni diskurs koji se zasniva na paradigmatski organizovanom mišljenju. Kako ističe Kameron (Cameron, 2001:57), svet se sagledava kao skup kategorija sa svojim nazivima i karakteristikama. To su zapravo „delovi“ od kojih se gradi opis koji predstavlja „celinu“. Deskriptivni diskurs zahteva od dece da nauče pomenute delove i da savladaju način na koji se oni povezuju kako bi se dobila smisljena celina, čime se doprinosi razvoju sposobnosti formulisanja dužih iskaza.

2.6.6. Nepravilnosti

Prirodno je da se u iskazima dece javljaju nepravilnosti i one se čak smatraju dokazom napretka, jer greške ukazuju na stvaranje tzv. međujezika, koji se razlikuje od znanja sa početka učenja i znanja jezika kome se teži (Vilić, 2007:227). Greške se javljaju i usled jezičke interferencije do koje neminovno mora doći. Pojavu nepravilnosti tokom procesa usvajanja jezika Kostić (1995:61) poredi sa prohodavanjem deteta koje sličnu početnu nespretnost izražava čestim padovima. Greške bi trebalo tolerisati kada ne utiču na značenje poruke i samo ih u izvesnoj meri ispravljati, kako bi se izbeglo trajno

usvajanje pogrešnih lingvističkih oblika, a zadržala motivisanost dece da učestvuju u komunikaciji. Sa podjednakim taktom, a opet u što većoj meri, pogodno bi bilo ispravljati nepravilan izgovor. Važno je, međutim, uvek imati na umu da se kod dece predškolskog uzrasta, zbog nedostatka prednjih zuba, na primer, ili zbog poteškoća u izgovaranju pojedinih glasova i na maternjem jeziku, može desiti da ne budu u stanju da pravilno izgovore pojedine strane glasove (Linse, 2005:49).

2.6.7. Pisani jezik u nastavi

Iako se nastava stranog jezika u ranom uzrastu bazira na govornom jeziku, pisani jezik ne mora biti u potpunosti isključen, bar na nivou predškolaca koji prate pripremni program i koji u tom periodu ulaze u proces početnog opismenjivanja na maternjem jeziku. Utvrđeno je da se uvođenjem pisanog jezika od samog početka učenja stranog jezika može doprineti uspehu u radu (Mertens u Edelenbos et al., 2006:59).

Korist pisanog jezika je u ranom uzrastu zaista ograničena. Međutim, stav predškolske dece prema usvajanju veština čitanja i pisanja najčešće je pozitivan, te se površno upoznavanje sa slovima, kao i sa pisanim oblikom nekih jednostavnih reči svakako može primeniti. Jedan od primera može biti obeležavanje određenih predmeta u vrtiću karticama sa ispisanim nazivom svake stvari na stranom jeziku. Ne bi trebalo preterivati sa brojem „imenovanih“ predmeta, a uz naziv može stajati i odgovarajuća ilustracija (Ontario, 2007:60).

Mada poznavanje slova po azbučnom ili abecednom redu pomaže kasnijem razumevanju sistema pisanog jezika i olakšava korišćenje rečnika, u ranom uzrastu mnogo korisnijim smatra se povezivanje slova sa zvukom koji ono predstavlja. To je zapravo prirodniji način prelaska iz isključivo govornog jezika u svet pisanog (Cameron, 2001:132). Deca se mogu postepeno uvoditi u proces čitanja kroz vežbu prepoznavanja naučenih zvukova u kratkim, napisanim rečima.

2.6.8. Upotreba maternjeg jezika u nastavi

Jedna od dilema koja se neizbežno javlja u domenu nastave stranog jezika jeste upotreba maternjeg jezika u radu sa decom. Da li je bolje da nastavnik govori samo na stranom jeziku ili ne? Koje su prednosti ili nedostaci korišćenja i jednog i drugog jezika na času? Pitanja na ovu temu su brojna, a ni odgovor nije jedinstven. Teoretičari imaju različita mišljenja, a istraživanja su pokazala da varijacije u praksi idu od nastave koja se odvija isključivo na stranom jeziku, do nastave u kojoj dominira prvi jezik (Pennington, 1995; u Cameron, 2001:201). U situaciji kada nastavnik i učenici dele isti maternji jezik, kao najčešći oblik rada pokazala se nastava u kojoj se kombinuju i oba (Cameron, 2001:199).

Ako se pod terminom stranog jezika misli na jezik koji se uči u obrazovnoj ustanovi, a koji nije zvaničan u datoj zemlji, onda se podrazumeva da je maksimalno izlaganje jeziku u toku nastave zaista poželjno, ako ne i neophodno. Škola ili vrtić su, u tom slučaju, možda jedino mesto na kome dete ima priliku da sluša jezik koji uči, pa mu zato ne treba uskraćivati tu mogućnost. Pojedini autori, poput Lin Kameron (Cameron, 2001:209), dele ovo mišljenje, ali ujedno smatraju da je zbog pojedinih aspekata ranog uzrasta opravdano po potrebi uključivati i maternji jezik u nastavu.

Potpuna imerzija deteta u okruženje njemu nepoznatog jezika može da izazove doživljaj psihičke nelagodnosti. Mikeš (2008:10) smatra da nadograđivanjem maternjeg jezika i postepenim razvijanjem dvojezičnosti dete napreduje lakše i sa pozitivnijim stavom u usvajanju stranog jezika.

Jedan od glavnih razloga koji opravdava povremeno korišćenje maternjeg jezika jeste potreba za uklanjanjem bilo kakvih nejasnoća po pitanju zadatih aktivnosti. Maternji jezik može se, dakle, upotrebiti za davanje instrukcija, kako bi se otklonila svaka mogućnost nerazumevanja zadatka (Lee et al., 2007:5). Korišćenje prvog jezika povezuje se i sa situacijama u kojima je potrebno disciplinovanje dece. Na taj način izgovorene reči dobijaju na značaju i samim tim imaju veći efekat. Često se ističe i osećaj udaljenosti i neprirodnog odnosa sa decom, koji se može javiti u slučaju isključivog korišćenja stranog jezika, pogotovo u ranom uzrastu. Time se dodatno

naglašava i razlika koja postoji između nastavnika kao kompetentnog lica, s jedne strane i učenika početnika, sa druge (Cameron, 2001:200).

Nažalost, u velikom broju slučajeva, razlog za pretežnu upotrebu maternjeg jezika je, pre svega, nedostatak samopouzdanja ili osećaj nedovoljne stručnosti nastavnika za održavanje nastave u celosti ili bar u većem delu na stranom jeziku.

Preterana upotreba maternjeg jezika, osim što umanjuje izloženost učenika stranom jeziku, može da navede nastavnika da učestalo pribegava prevođenju kao načinu objašnjavanja smisla određene reči ili rečenice. Kao što je već naglašeno, time se kognitivni napor deteta svodi na minimum, čime se i trajnost usvajanja datog pojma maksimalno umanjuje. Kada nastavnik po pravilu koristi ovaj metod, deca prestaju da čine bilo kakav napor u pravcu razumevanja, jer su svesna da će odgovor biti serviran već u sledećoj rečenici (Stanojević, 2009:171). Dobra alternativa može biti uključivanje samih učenika u proces prevođenja, tako što će od jednog deteta biti zatraženo da na maternjem jeziku objasni ono što je nastavnik rekao. U svakom slučaju, postoje načini da se i stranim jezikom pomogne u razumevanju iskaza, bilo ponavljanjem iste poruke na različite načine ili korišćenjem pomoćnih sredstava kao što su ilustracije, mimika i drugo. Najvažnije ostaje da deca otkriju i razumeju značenje onoga što slušaju (Janković, 2010:58).

2.7. Organizacija i pristup nastavi stranog jezika u predškolskom uzrastu

Nastava stranog jezika u predškolskom uzrastu mora biti prilagođena kognitivnim, fizičkim i afektivnim svojstvima deteta da bi bila efikasna. Potrebno je ispuniti određene kriterijume, kako po pitanju samog pristupa jeziku, tako i na nivou celokupne organizacije nastave⁷ (Bogavac, 2010:65).

⁷ Teorija o višestrukoj inteligenciji američkog psihologa Hauarda Gardnera (Gardner, 1983) dala je svoj doprinos unapređivanju obrazovanja i nastave uopšte, pa samim tim i nastave stranog jezika. Gardner je identifikovao sedam različitih inteligencija, kojima je kasnije dodao još dve: prostorno-vizuelnu, jezičku, logičko-matematičku, interpersonalnu ili socijalnu, intrapersonalnu ili samospoznajnu, muzičku, telesno-

Tematski organizovana nastava pokazala se kao jedan od najprikladnijih načina rada sa predškolskom decom, najpre zbog činjenice da u procesu ranog učenja jezik treba tretirati kao sredstvo za komunikaciju, a ne kao poseban predmet nastave (Cameron, 2001:180). Predškolski uzrast zahteva i specifičan vid učenja. Savremena psihološka i pedagoška istraživanja potvrdila su tvrdnju da se u okviru ranog obrazovanja uspešan nastavni proces može ostvariti samo u formi igre ili kroz kreativne aktivnosti. Igra, naravno, ne bi trebalo da bude podređena učenju, već od učenja treba napraviti lepu igru (Partalo & Pribišeš Beleslin, 2015:122).

Jako važnu ulogu u nastavi stranog jezika u ranom uzrastu igra i didaktička oprema koja nastavniku pomaže u realizaciji nastave, a učeniku olakšava učenje. Reč je o materijalima različitih vrsta i formata, namenjenim različitim načinima korišćenja.

Svi pomenuti aspekti nastave jezika detaljnije su sagledani u narednim delovima ovog poglavlja.

kinestetičku, prirodnu i egzistencijalnu. Pojedine inteligencije poput spiritualne se još uvek smatraju samo „potencijalnim kandidatima“. Svaka od pomenutih inteligencija ima svoje specifičnosti i razvija se nezavisno od ostalih. Ljudi se razlikuju po stepenu razvoja svake od navedenih inteligencija.

Na planu nastave, Gardnerova teorija je značajna, jer definiše načine na koje ljudi misli i uče. Po njegovoj hipotezi, ljudski mozak, odnosno, um razvio je različita sredstva za procesiranje podataka, koji se razlikuju od jednog do drugog pojedinca (Kitić, 2007:575). Gardner smatra da je ova različitost osnovno načelo savremenog obrazovanja i, u odnosu na to, formuliše nekoliko preporuka za unapređenje nastave. Najpre ističe prednost opremanja učionice bogatim nastavnim materijalom – što je od posebne važnosti za niže uzraste, kako bi se obezbedili uslovi za podsticanje svih vidova inteligencije i tako obuhvatio kompletan spektar potencijala samih učenika. Naglašava, zatim, značaj timskog rada koji omogućava razvoj međusobnog razumevanja i saradnje. Smatra takođe da je jako važno nastavu učiniti zabavnom, a ujedno i izazovnom. Naime, kao i u životu, u školi svaka aktivnost treba da bude zahtevnija od aktuelnih mogućnosti učenika, jer se samo tako postiže napredak. Kada je reč o deci, Gardner napominje da ona najbolje uče kroz rad, kada su angažovana celim svojim bićem, kada nešto prave ili eksperimentišu, te da su u nastavi najefikasnije aktivnosti u kojima su im ruke zaposlene i različita čula uključena (Kitić, 2007:580-583).

2.7.1. Tematska nastava

Tematska nastava podrazumeva niz aktivnosti koje povezuje zajednička tema, odnosno, zajednički sadržaj. Ovakav vid organizacije odgovara prirodnom načinu učenja u ranom dobu, jer učenje jezika proističe iz rada na aktivnostima i raznovrsnim zadacima (Kang Shin, 2006:4).

Premda na prvi pogled ne deluje tako, efikasna tematska nastava predstavlja jedan zahtevan proces za nastavnika, kako na nivou planiranja, tako i u samoj implementaciji. Pored jezičkog znanja, od nastavnika se očekuje vešto rukovođenje nastavom. On mora raspolagati širokim repertoarom različitih vrsta aktivnosti kojima će podsticati učenje i obezbediti konstantnu uključenost dece u rad. Zbog specifičnosti predškolskog uzrasta i neujednačenosti koja se na razvojnom polju javlja kod dece u tom dobu, nastavnik mora biti upoznat i sa obrascima formiranosti kognitivnih, jezičkih i motornih veština učenika (Cameron, 2001:180).

S obzirom na to da je u radu sa decom predškolskog uzrasta preporučljivo smenjivati aktivnosti u kratkim vremenskim intervalima (v. *Odeljak 2.3.2*), povezivanje datih aktivnosti zajedničkom temom olakšava deci usvajanje stranog jezika, jer omogućava ponavljanje leksike u različitim kontekstima. Razumevanju i učenje jezika postaje još lakše kada se tematski poveže i sa redovnim programom koji se sprovodi na maternjem jeziku (Kang Shin, 2006:4).

Određivanje teme prvi je, a ujedno i najlakši deo planiranja nastave. Tema se bira na osnovu interesa dece, može biti preuzeta iz određene priče, a često je vezana za temu koja se u tom trenutku obrađuje u okviru nejezičkog programa vrtića. Važno je da bude prilagođena dečijem uzrastu, a isto važi i za aktivnosti koje će je pratiti. Pošto se odabere tema, potrebno je zabeležiti ideje povezane s njom, organizovati ih u pod-teme i, na osnovu toga, detaljno isplanirati aktivnosti sa jasno definisanim ciljem na planu jezičkog učenja. Treba voditi računa o jezičkom znanju koje deca već imaju, kako bi se ono moglo postepeno proširivati novim znanjem (Cameron, 2001:187). Svaka aktivnost može doprineti razvoju komunikativne sposobnosti i jezičkog znanja, pa čak i one neverbalne poput crtanja koje deci obezbeđuju pozitivne emocije prema učenju stranog

jezika, a istovremeno čine idealnu podlogu za slušanje pesama ili bajki na datom jeziku (Morlat, 2008).

U okviru planiranja nastave mora biti uzeta u obzir i činjenica da u predškolskom uzrastu još traje faza izgradnje dečijeg rečnika i na maternjem jeziku i da se odnosi uglavnom na detetovo neposredno okruženje, na stvari koje može da vidi i da pipne, zbog čega i strani jezik treba ograničiti na teme kao što su ljudi, igračke, hrana, životinje, prirodne pojave itd. (Leach, 2003:395). Naime, prostor kao konkretniji postaje ranije razumljiv od vremena (Kostić, 1995:109). Pri učenju stranog jezika, često se dešava da deca počnu da koriste reči i izraze za vreme pre nego što u potpunosti shvate njihovo značenje.

2.7.2. Igra i kreativne aktivnosti u osnovi nastave stranih jezika

Igra⁸ je kompleksan fenomen. Postoje brojne definicije i razne teorije koje pokušavaju da odrede njenu suštinu. Možda bi se mogla definisati kao opšti pojam za aktivnosti sa

⁸ Žan Pijaže (Piaget, 1945) posvetio se između ostalog i proučavanju dečije igre, koju je tumačio u funkciji razvoja kognitivnih sposobnosti, odnosno, kao fenomen koji prati taj razvoj i reflektuje glavne karakteristike njegovih etapa. Smatrao je da se radi o procesu kreiranja simbola kao posrednika između čoveka i stvarnosti koja ga okružuje. Naime, po njemu dete imitacijom, kao vidom prilagođavanja spoljnom svetu (proces *akomodacije*), stiče određene obrasce koje zatim primenjuje na nove situacije (proces *asimilacije*), prilikom čega se rađaju simboli. Dete zapravo menja informacije koje je steklo kako bi odgovarale njegovim interesima i izrazile njegovu individualnost, a to je ono što čini igru i čime se razvija njegovo shvatanje sveta.

Iako je bio kritikovan zbog stava da je igra zapravo deformisanje realnosti koja se na taj način potčinjava potrebama sopstvenog bića, njegov doprinos u ovoj oblasti jedan je od najznačajnijih, jer je rasvetlio povezanost između strukture mišljenja i razvoja igre, a cenjena je i njegova analiza porekla igre kod deteta (Kamenov, 2006:12).

Vigotski je takođe doprineo razvoju kognitivnih teorija dečje igre. I za njega je igra predstavljala etapu u razvoju saznavnih procesa, s tim što njene motive nije video u intelektualnoj radoznalosti, nego u afektivnim konfliktima koje dete doživljava kada ne uspeva da zadovolji neke svoje težnje. Igra je prilika da dete nauči da deluje u misaonoj, a ne očiglednoj situaciji, oslanjajući se na svoje unutrašnje motive, a ne na pobude koje dolaze od stvari. Dete nije svesno motiva svoje aktivnosti, a osim toga, ponaša se

određenim karakteristikama koje ih čine igrom i koje gubitkom tih karakteristika ne zaslužuju više taj naziv. Igra je tako, pre svega, dobrovoljna delatnost, utvrđena vremenskim i prostornim granicama, sa svojim pravilima, neizvesna, fiktivna u odnosu na realan život i vrlo često kompetitivna (Kamenov, 2006:9). Elkajnd (Elkind, 2008:2) igri daje do te mere značajnu ulogu, da je pored rada i ljubavi smatra najvažnijim faktorom za ispunjen, srećan i produktivan život.

Zbog svojih osobina, igra se smatra dominantnom aktivnošću detinjstva. Ova činjenica navela je brojne autore i istraživače poput Komenskog (Komenski, 2000:39), Loka (Locke, 2007:56) ili Rusoa (Rousseau, 1866:148) u starija vremena, zatim Pijažea (Piaget, 1978:93), Vigotskog (Vygotsky, 1978:92), Brunera (Bruner, 1983:60) ili Žana Šatoa (Château, 1954), Erika Eriksona (Erikson, 1950:209) i Elkajnda (Elkind, 2008:1) u neko savremenije doba, da se bave njenom primenjivošću u obrazovanju. Za uvođenje igre u vaspitanje dece predškolskog uzrasta jednim od najzaslužnijih smatra se Frebel (Froebel). Elkajnd (Elkind, 2015:89) ga naziva šampionom učenja kroz igru.

Ludička aktivnost karakteriše se kao idealan način učenja za decu, iz više razloga. Veza između igre i učenja je prirodna, te daje dobre obrazovne rezultate. Igra izaziva zadovoljstvo kod učesnika, motivišući i olakšavajući tako sâm proces učenja. Podjednako važna je i činjenica da igra proističe iz susreta motivacije i kognitivnih mogućnosti deteta, te predstavlja aktivnost koja ima najviše izgleda da angažuje dete, jer ju je ono samo odabralo (Hornjak, 2013:412). Ovaj aspekt slobodnog izbora utiče i

savršenije nego obično i time prevazilazi svoj stadijum razvoja. U igri nastaje zona narednog razvoja deteta.

Ogromne mogućnosti za primenu u istraživanju dečje igre pruža element koji leži u osnovi razvojne teorije ruskog psihologa. Vigotski je razvoj deteta tumačio kao proces interiorizacije u kome je sve što je postalo psihički kvalitet pojedinca – način mišljenja ili maštanje, na primer – u nekoj prethodnoj fazi razvoja činilo praktičnu radnju. Iz toga je proistekla činjenica da se kroz igru, u trenutku kada ona još nije internalizovana radnja, može uticati na psihičke kvalitete koji tek treba da postanu unutrašnje karakteristike deteta (Kamenov, 2006:14). U okviru nastave jezika, pojam interiorizacije se vezuje za postupak u kome novi jezik u početku biva smisljeno korišćen samo od strane nastavnika i učenika zajedno, da bi se vremenom interiorizovao i tako postao deo jezičke sposobnosti svakog pojedinačnog deteta (Cameron, 2001:8).

na problem discipline, jer kada se dete svojevolumno uključi u igru, ono će se pridržavati pravila kako ne bi pokvarilo njen tok.

Dečiju igru nikako ne treba posmatrati kao besciljno i beskorisno gubljenje vremena, jer iako se deca igraju iz zadovoljstva, za njih to nije zabava kao što je za odrasle, već aktivnost kojom se razvijaju i socijalizuju, kojom uče i zadovoljavaju neke svoje potrebe (Elkind, 2008:6). Dete kroz igru želi da prevaziđe raskorak između svojih mogućnosti i obrazaca ponašanja koje nameće društvena sredina, te zato daje svoj maksimum i ulaže svu svoju pamet, snagu i veštinu (Kamenov, 2006:28).

Kada se učenje odvija kroz aktivnosti koje su zabavne i koje ne samo deci nego i odraslima drže pažnju, ono postaje neprimetan, lak i prijatan proces. Upravo su to odlike igre koje mogu biti još intenzivnije kada igra sadrži takmičarsku dimenziju, jer tada postaje ogledalo mogućnosti i sredstvo za dokazivanje (Cameron, 2001:61).

Prednosti igre u ranom detinjstvu su, dakle, zaista brojne: motiviše decu i pospešuje učenje, stvara okruženje u kome se može istraživati i eksperimentisati, pruža deci osećaj „zaposlenosti“ i potpomaže njihov dalji razvoj (Joubert, 2001:25). Deca kroz igru razvijaju svoju kreativnost (Elkind, 2008:2, Jeffrey, 2001:9), kao i mnoge druge sposobnosti, od perceptivno-motoričkih, preko intelektualnih i socio-emocionalnih, do sposobnosti komunikacije (Kamenov, 2006:29). Zbog aktivne uloge koju dobijaju i pažnje usmerene na određenu aktivnost, uče i da se koncentrišu, kao i da teže jednom cilju bez obzira na teškoće koje se mogu javiti usput (Tomlinson in New Jersey State Department of Education, 2014:60).

Treba imati u vidu da organizacija i sprovođenje načina i sadržaja igre kojima će se postići napredak kod dece, spadaju u najveće izazove predškolske pedagogije i metodike vaspitno-obrazovnog rada sa ovim uzrastom. Naime, igru, a samim tim i njen obrazovni učinak, podjednako narušavaju preterano i nevesto mešanje odraslih, kao i prepuštanje dece sebi (Kamenov, 2006:31). Važno je da se ne izgube njena osnovna svojstva, spontanost i kreativnost pre svega, kao ni njena podsticajna dimenzija kojom angažuje radoznalost i druge kognitivne kapacitete dece (Elkind, 2008:6), a da se istovremeno umetnu određena struktura i sadržaj. U okviru pravila i organizacije potrebno je predvideti nekoliko varijanti i različite nivoe složenosti.

Kada se u nastavi sprovodi „igra“ u kojoj glavnu ulogu igra vaspitač, koji ujedno određuje i po svojoj volji primenjuje pravila, u kojoj deca nemaju nikakvu inicijativu niti prilike za stvaralaštvo, u kojoj im nije jasan cilj, to zapravo nije igra već formalna vežba u kojoj je možda prisutan motiv igre, ali je nedovoljan da podstakne dečiju misao, maštu i emociju. Naime, u zavisnosti od mere u kojoj vaspitač neku aktivnost obogati takmičarskim duhom, šalom, kreativnošću, timskim radom, valjanom motivacijom i sličnim aspektima, može se odrediti da li je reč o igri, igrolikoj aktivnosti ili formalnoj vežbi. S obzirom na to da se igrolike aktivnosti od igre razlikuju samo po dominaciji nastavnika, može se desiti da igrolika aktivnost koju je odredio bude dobrovoljno prihvaćena od dece i tako preraste u igru koju će oni izvoditi na svoju inicijativu (Kamenov, 2006:68).

S obzirom na činjenicu da prirodno i opušteno okruženje poboljšava učenje stranog jezika (Kadimba, 2012), igra je po svojoj prirodi adekvatan metod u jezičkoj nastavi, te jedan od najznačajnijih i najefikasnijih u ranom uzrastu. Sticanje bilo kakvog iskustva na nematernjem jeziku treba da se odvija u kontekstu koji zadovoljava dečije interesovanje i potrebu za igrom. Deca moraju biti motivisana kako bi učinila kognitivni napor (Mikeš, 2008:13). Kada se sticanje komunikativnog iskustva na stranom jeziku poveže sa pozitivnim emotivnim nabojem, kod dece se pojačava interesovanje za učešćem u tim aktivnostima (Mikeš, 2008:16).

Igre se dele na različite vrste, od kojih su didaktičke najpogodnije za nastavu stranog jezika, jer su usmerene na unapređivanje intelektualnog razvoja dece. Kamenov (2006:126) naglašava njihovu vaspitno-obrazovnu vrednost i ističe da služe vežbanju čula, usvajanju saznanja i unapređivanju govora i stvaralaštva, a podseća i na to da doprinose izgrađivanju voljno-karakternih i socio-emocionalnih kvaliteta dečije ličnosti. Međutim, dokazano je da se u ranom uzrastu znanja usvajaju kroz sva čula⁹, odnosno, pokretima, manipulacijom, slušanjem, gledanjem, pipanjem, oblikovanjem i drugim aktivnostima (Leach, 2003:541). Čak i mirisi ostaju ugravirani u memoriji, pa mogu odraslog čoveka da vrate u neki trenutak sopstvenog detinjstva (Rowe & Humphries,

⁹ Kod svakog kasnije prevladaju određena čula, pa neke osobe najlakše pamte informacije putem čula vida (vizuelni tip), druge putem čula sluha (auditivni tip), dok se kod trećih informacije registruju kroz manuelne aktivnosti i pokrete tela (kinestetički tip). Naravno, reč je o dominaciji određenog čula u odnosu na ostale, a ne o njegovom isključivom radu (Durbaba, 2011:119).

2001:162). Samim tim, učenje jezika može se odvijati efikasno i uz ostale vrste ludičkih aktivnosti – pokretne i konstruktorske igre, a posebno uz igre mašte¹⁰, koje su važne prvenstveno zbog činjenice da unapređuju sposobnost da se na simboličkom nivou, mentalno predstavi ono što nije prisutno u čulima.

Nastavu jezika treba obogatiti i likovnim ili muzičkim aktivnostima. Crtanje, ples, pevanje i drugi umetnički izrazi, baš kao i igra, čine sredstva pomoću kojih se kod dece razvijaju mašta i kreativnost, koja im omogućavaju da se izraze i u kojima većina dece najiskrenije uživa (Elkind, 2008:5; Koks, 2000:193; New Jersey State Department of Education, 2014:26).

Zbog efikasnosti multisenzornog oblika rada kojim se intenziviraju mentalni procesi (Vos, 2008), u okviru nastave stranog jezika preporučeno je da se kombinuju različite aktivnosti. Tako uz recitovanje ili pevanje, deca rado prihvataju da kroz pokrete „odglume“ reči koje izgovaraju. Korist sinhronizovanja verbalnog sa motiričkim izražavanjem se vremenom smanjuje, ali ga ne treba izostavljati, jer čini jednu od omiljenih aktivnosti u ranom uzrastu. Deca vole da pevaju čak i kada ne razumeju svaku reč u tekstu, a rado prihvataju i ritam razbrajalica (Mikeš, 2008:10). Razbrajalice čine početni deo mnogih igara i koriste se za podelu uloga u igri ili za biranje timova, pa je pažnja dece u tim trenucima veoma jaka i povoljna za percepciju govora i usvajanje teksta (Mikeš, 2008:30).

Uz kreativne aktivnosti poput crtanja, bojenja ili seckanja, mogu se slušati i pevati pesmice ili tematski povezane priče na stranom jeziku, čime se povezuje apstraktna ideja i njena konkretna predstava, a ujedno se prolongira i izloženost datom jeziku. Zbog povezanosti rada ruku sa razvojem intelekta, Marija Montesori nazivala je ruku instrumentom inteligencije (Montesori, 2013:204).

Često se ističe značaj slušanja bajki ili priča u procesu ranog učenja stranog jezika (Vujović, 2011:76). Ova aktivnost u kombinaciji sa gledanjem odgovarajućih ilustracija

¹⁰ Kamenov (2006:70,95,142) smatra pokretne igre ishodištem fizičkih vežbi i opisuje ih kao zasnovane na vršenju određenih kretnji i radnji sopstvenim telom, a ponekad i uz pomoć rekvizita; konstruktorske igre definiše kao one u kojima dete uobličava određeni materijal da bi postiglo cilj koji se ne svodi samo na vršenje pokreta, već podrazumeva stvaranje opipljivog rezultata; za igre mašte ističe da se baziraju na aktivnostima imitacije i zamišljanja, odnosno, korišćenja predmeta koji treba da predstavlja neki drugi predmet.

pomaže učenicima da se familijarizuju sa nepoznatim rečima. Dokazano je da je nivo usvajanja leksike u direktnoj korelaciji sa intenzitetom njenog pominjanja u tekstu i slikovnog ilustrovanja (Cameron, 2001:163). Priče koje se koriste u nastavi ne smeju da sadrže previše novih reči, jer će deci biti nerazumljive, a samim tim nezanimljive i beskorisne. Dok se u nastavi na maternjem jeziku obrađivanje priče sprovodi sa ciljem razvijanja narativne sposobnosti dece, na stranom jeziku ova aktivnost treba da pruži deci priliku da primene i utvrde stečena komunikativna iskustva uključivanjem u tok priče, bilo samoinicijativno ili na inicijativu nastavnika (Mikeš, 2008:33).

2.7.3. Didaktički materijali

Didaktički materijali čine sastavni deo savremene nastave stranog jezika i koriste se radi unapređenja rada sa učenicima. Didaktičkim materijalom može se smatrati bilo koje sredstvo koje nastavniku pomaže u samom podučavanju, ali prema nekoj osnovnoj klasifikaciji mogu se podeliti na:

- a) Papirnu formu (udžbenik i radna sveska);
- b) Audio format (CD);
- c) Video format (powerpoint);
- d) Audio-vizuelna sredstva (DVD) (Strelec-Jugec u Šuvaković, 2015:90).

Navedeni oblici didaktičkog materijala se mogu koristiti u radu sa učenicima svih uzrasta. Na predškolskom nivou, radna sveska je slična bojanci, ali je izuzetno značajna za motivaciju dece, jer asocira na školsku nastavu i stvara deci osećaj da su „velika“ i važna. Udžbenici za rano usvajanje stranog jezika uglavnom sadrže pesme, pesmice, priče i dijaloge, a u tom uzrastu se najčešće ne daju direktno deci, već ih prati i primenjuje nastavnik (Cameron, 2001:50). U papirna sredstva se ubraja i sve ono što nastavnik, pored udžbenika ili radne sveske, pripremi ili odštampa za svoje učenike, bilo da su crteži koji treba da se oboje prema uputstvima ili isplanirani kreativni „projekti“ (izrada kolaža na zadatu temu, pravljenje određenih predmeta,...).

Od velike koristi u realizaciji nastave može biti i priručnik za nastavnike ukoliko se koristi kao izvor i zbirka ideja, ali se ne preporučuje kao obavezan način izvođenja

nastave. Priručnici su najčešće koncipirani tako da nude savete o načinu podučavanja predmeta, kao i predloge sadržaja i nastavnih metoda, a mogu sadržati i podatke o nastavnim resursima. Priručnici najčešće čine sastavni deo tzv. udžbeničkih kompleta u koje se još ubrajaju i udžbenici, radne sveske, diskovi sa pesmama, zbirke igara i slično (Bognar, 2007:22).

Što se audio-vizuelnih sredstava tiče, njihov značaj se ogleda u činjenici da pružaju učeniku celokupan komunikativni univerzum u svim mogućim aspektima i da daju učenju multisenzorni karakter (Šuvaković, 2015:90).

U domenu obrazovanja, kao i u brojnim drugim segmentima društva, sve je veće prisustvo multimedije. U savremenom jeziku, ovaj pojam se vezuje za medijsku interakciju više medijalnih izvora (video, zvuk, tekst, animacija itd.) posredstvom centralnog medijuma – računara. U nastavi se u tom smislu sve više koristi i tzv. interaktivna tabla. Definicije multimedije se ne razlikuju preterano, pa tako jedna od njih glasi da je to „kombinacija hardvera, softvera i memorijskih tehnologija inkorporiranih da obezbede multisenzorsku informacionu sredinu“. Primenom multimedije u nastavi, učenje se može učiniti atraktivnim, efikasnim i zabavnim, a zainteresovanost i aktivnost učenika povećana. Osim toga, korišćenje multimedije podrazumeva: angažovanje više čula i podsticanje kreativnosti učenika, učenje uviđanjem i istraživanjem, modernizaciju nastavnog procesa itd. (Vujović & Ristić, 2013:81-83). Ipak, i pored svih ovih prednosti, računari ne mogu niti treba da zamene udžbenike i tradicionalne nastavne materijale, već samo da ih dopune.

Treba napomenuti da u domenu učenja jezika, internet daje brz i jednostavan pristup autentičnim dokumentima na željenom jeziku, zvučnim materijalima sa izvornim govornicima, interaktivnim igrima i raznim vežbanjima.

Za potrebe nastave u ranom uzrastu, korišćenje multimedije se usmerava prvenstveno na igranje (bojama, oblicima, rečima, zvukovima), ali je od velikog značaja i za buđenje svesti kod dece o postojanju drugačijih jezika i pisama. Multimedija omogućava upoznavanje glasova, ritma i melodija drugih jezika posredstvom pesama ili razbrajalica, na primer. Kroz interaktivne igre dete stiče mogućnost da komunicira sa drugima i želju da upoznaje nepoznato. Danas veliki broj sajtova nudi zanimljiv

materijal za nastavu, odnosno, učenje jezika na ranom uzrastu, upravo u vidu interaktivnih priča ili igrica (Vujović & Ristić, 2013:86-89).

Zbog činjenice da je učenje u predškolskom uzrastu najuspešnije kada se bazira na igri i na igrovnim aktivnostima, te kada pored čula vida i sluha uključuje i dodir, korišćenje stvarnih, trodimenzionalnih predmeta u nastavi jezika se smatra takođe veoma korisnim (Mikeš, 2008:27). To mogu biti svakodnevne, obične stvari koje čine deo vokabulara koji se uči, ali u nastavi sa decom su to često i igračke. I Marš (Marsh, 1994:69-70) kao materijale od koristi u nastavi navodi sve fizičke predmete koji po svojoj prirodi predstavljaju prave stvari. Kao primer korisnog rekvizita, Mikeš (2008:27) ističe lutku, jer može da učestvuje u različitim interakcijama, tj. može da „razgovara“ i sa nastavnikom i sa decom. Lutka kao „govornik“ nematernjeg jezika može, na primer, da zamoli decu da joj pokažu kako se igraju ili pevaju, uz molbu da to čine na „njenom“ jeziku ne bi li ih „razumela“. Upotreba lutke pruža još brojne druge mogućnosti primene.

Kao još jedno veoma korisno didaktičko sredstvo u ranom učenju jezika može se pomenuti portfolio, bilo da je u papirnom ili u elektronskom formatu, prvenstveno zbog pružanja mogućnosti da se prati napredak učenika. U njemu se čuva sve što dete proizvede – crteži i različiti kreativni radovi, zadaci, zapisane priče učenika, a mogu se sačuvati i diskovi sa snimcima deteta kako peva, recituje ili jednostavno komunicira na stranom jeziku (Cameron, 2001:194).

2.7.4. Obnavljanje i rutina

Uspostavljanje rutine u nastavi stranog jezika sa decom predškolskog uzrasta smatra se veoma korisnim (Kang Shin, 2006:5). Naime, pored toga što nastavnicima pomaže u organizaciji nastave, deci ranog uzrasta rutina omogućava preplitanje osećaja sigurnosti koji ona sama pruža (Ostrosky et al., 2003:4) i uzbuđenja koje donosi novo gradivo. Poznavanje rutine deci omogućava da razumeju varijacije u rečenicama, kao i jezičke novine kojima se ta rutina dopunjuje, jer njena suština jeste da stvori jedan poznat i deci opušten kontekst u kome će obnavljati naučeno i sa tim povezivati novo (Proscolli, 2007:33). Iz tog razloga, rutina u nastavi preporučuje se posebno u početnom delu časa,

kao uvod kroz nešto poznato u nešto što je novo i što tek treba da se otkrije i nauči (Kang Shin, 2006:5-6). Ovaj postupak omogućava deci da se osećaju sigurno, te samim tim da se opuste i da svoju pažnju usmere na ono što će da se radi (Ostrosky et al., 2003:4).

Pojam rutine zauzimao je važno mesto u Brunerovoj (Bruner, 1999:33-44) teoriji. On zastupa tezu da se treba oslanjati na tzv. spiralni kurikulum u kome se pojmovi ponavljaju ciklično, na sve kompleksnijim i apstraktnijim nivoima. Takva pojava učenicima omogućava da ranije upoznaju pojmove koji će se nadograđivati u skladu sa njihovim napredovanjem kroz faze programa. Ovo je zapravo povezano ne samo sa aspektom rutine, već i sa zonom narednog razvoja Vigotskog. Naime, kako jezik postaje kompleksniji, podrška koju pružaju rutina i kontekst pomaže u njegovom razumevanju. Ukoliko se novi jezik nalazi u zoni narednog razvoja, dete je u mogućnosti da ga na osnovu poznatog konteksta otkrije. Cilj Brunerove teorije jeste dokazivanje tvrdnje da se svako dete, na intelektualno adekvatan način može podučavati svakoj vrsti nastavne građe, u svakom momentu njegovog kognitivnog i jezičkog razvoja.

3. KURIKULUM ZA NASTAVU STRANOG JEZIKA U RANOM UZRASTU

S obzirom na činjenicu da se u okviru ove teze razmatraju mogućnosti i okolnosti implementacije nastave stranog jezika u pripremni predškolski program, predmet ovog poglavlja biće analiza i prikaz svih aspekata koji čine i na kojima se temelji postupak izrade kurikuluma kao neophodnog mehanizma za postizanje željenog cilja.

3.1. Upotreba termina „kurikulum“ i „nastavni plan i program“

U kontinentalnom delu Evrope se do druge polovine 20. veka koristio termin „program“, da bi se pod uticajem anglosaksonske pedagoške tradicije u upotrebi pojavio i izraz „kurikulum“ (Mikić, 2013:6). Možda bi bilo ispravnije reći da se ovaj termin zapravo vratio umesto što se pojavio, jer tradicija korišćenja kurikuluma u terminologiji obrazovnih institucija seže čak do srednjovekovnih škola (Klemenović, 2009:11). Kurikulum je, dakle, vraćen u upotrebu kao termin kojim se označava novo sagledavanje suštine i sadržine obrazovanja i nastave. U reformama koje su se sprovodile u poslednjim decenijama 20. veka, kurikularni pristup je posmatran kao idealan način za prilagođavanje obrazovnog sistema zahtevima vremena i kao mehanizam koji omogućava razvoj i stalno unapređenje sistema obrazovanja. Pitanje kurikuluma je tada stavljeno u centar obrazovne politike i njegovoj izradi su doprinele sve interesne grupe, od segmenata vlasti u oblasti prosvete, preko naučnika, pedagoga i psihologa, do nastavnika, roditelja pa i samih učenika, koje su time na sebe preuzele i deo odgovornosti (Aleksendrić, 2009:332).

Zanimljivo je da se u većini evropskih zemalja, u vidu zvaničnog termina zapravo i dalje češće koristi termin „nastavni plan i program“, odnosno, *Syllabus* u Velikoj Britaniji ili *Lehrplan* u Nemačkoj (Bognar, 2007:11). Premda je kurikulum ušao u upotrebu i u Srbiji, kao termin se još uvek nije u potpunosti „odomaćio“, o čemu svedoči činjenica da u pedagoškim rečnicima najčešće nije obrađen. U *Enciklopedijskom rječniku pedagogije* Matice hrvatske iz 1967. godine ne postoji

odrednica „kurikulum“, kao što je nema ni u *Rečniku lingvo-didaktičke terminologije* Vučine Raičevića iz 2011. godine. U *Velikom rečniku stranih reči i izraza* I. Klajna i M. Šipke iz 2006. godine javlja se samo termin „kurikulum vite“ (lat. *curriculum vitae*) koji označava tok života, životopis, biografiju.

Durbaba (2011:133) definiše nastavni plan kao „prikaz svih nastavnih predmeta u okviru školske godine, uključujući i njihov status (obavezni ili izborni predmet) i ukupan fond časova po predmetima“, a nastavni program pojedinačnih predmeta kao „sadržaje, tematske oblasti i progresiju (redosled usvajanja gradiva)“. Ona smatra da je pod terminom kurikulum obuhvaćen mnogo širi kompleks pitanja, odnosno, „opšteobrazovni ciljevi i njihova veza sa ciljevima nastave pojedinačnog predmeta, sadržaji predmeta (eventualno i njihov redosled), nastavne tehnike, eventualno i učestalost i modaliteti provere znanja“.

Za pojam nastavnog plana identičnu definiciju navode i Poljak, Renal i Rijenije (Raynal et Rieunier), Trnavac i Đorđević (Mikić, 2013:6), a program donekle poistovećuju sa kurikulumom navodeći kao njegov sastavni deo ciljeve ili obrazovne i vaspitne zadatke, zatim opseg, dubinu i redosled nastavnih sadržaja i, na kraju, metodološke naznake za realizaciju sadržaja.

Klemenović (2009:15) takođe dolazi do zaključka da se u današnje vreme pojmovi *program* vaspitno-obrazovnog rada i *kurikulum* u velikoj meri podudaraju, te da svaki program/kurikulum sadrži komponente kao što su ciljevi, sadržaji, metode, postupci i evaluacija, da se tehnike planiranja razlikuju po polazištu u planiranju, tj. po tome da li se unapred određuju ciljevi i sadržaji ili postupci i metode podučavanja, pri čemu na obim najveći uticaj ima izbor otvorene, odnosno, zatvorene strukture kurikuluma.

S obzirom na činjenicu da se u pomenutim definicijama uglavnom domaćih autora kurikulum uzima ili kao širi pojam od programa ili se značenje programa proširuje do izjednačavanja sa kurikulumom, u ovom radu se pristupa izradi kurikularnog okvira, a ne programa, čime se naglašava sagledavanje šireg aspekta obrazovanja od bazičnog dokumenta sa smernicama za organizovanje vaspitno-obrazovnog rada.

3.2. Različiti pristupi kurikulumu

U pedagoškoj teoriji i praksi javlja se širok raspon različitih shvatanja i tumačenja pojma kurikuluma, od toga da se – kao što je gore prikazano – poistovećuje sa nastavnim planom i programom do toga da ovaj termin obuhvata čitavo predmetno polje didaktike iz evropske didaktičke tradicije. Rasprava na ovu temu zapravo se vodi već gotovo pola veka, a jedinstvenog gledišta i dalje nema (Vilotijević, 2009:61). Ovakva neujednačenost ukazuje na postojanje brojnih različitih teorija od kojih svaka sa svog aspekta upotpunjuje sagledavanje pojma kurikuluma (Bognar, 2007:4), ali je ujedno dokaz i raznolikih ideoloških i teorijskih polazišta u shvatanju samog obrazovanja, što dalje utiče na određivanje pomenutog pojma.

Uočljivo je da se u različitim definicijama kurikuluma naglašavaju samo pojedine komponente celokupnog obrazovanja, kao što su sadržaj, proces, ostvarenja i slično, ali je isto tako utvrđeno da shvatanje kurikuluma kao celine mora obavezno da uključuje ciljeve obrazovanja, sadržaj programa, metode podučavanja i postupke evaluacije (Ivić u Aleksendrić, 2009:333). U novijim istraživanjima, sve češće se izbegavaju definicije i jednostavno se zamenjuju ovim ključnim pojmovima (Previšić u Aleksendrić, 2009:334).

Ono što čini veoma važan aspekt kurikuluma jeste činjenica da je on prvobitno samo plan koji postaje stvarnost tek pošto ga nastavnici sprovedu u delo, u pravoj učionici i sa pravim učenicima. Neosporno je da su planiranje i razrada bitni elementi, ali postaju bezvredni ukoliko se konačan proizvod ne sprovede u delo na efikasan i adekvatan način (Marsh, 1994:205). Uzimajući u obzir činjenicu da se učenje planira i usmerava, te da je definicija kurikuluma vezana za nastavu, Smit (Smith, 2000) predlaže četiri različita pristupa teoriji i praksi kurikuluma:

- 1) Kurikulum kao korpus znanja (program) koji treba da se prenese;
- 2) Kurikulum kao proizvod, tj. kao ishod koji učenici treba da postignu;
- 3) Kurikulum kao proces;
- 4) Kurikulum kao praksa.

U okviru prvog pristupa, kurikulum se shvata kao nastavni plan i program, koji je propisan od strane nezavisnih eksperata i koji samo treba da se realizuje u praksi. Ovakvim izjednačavanjem sa planom i programom, planiranje nastave se zapravo svodi na sadržaje koji se žele preneti učenicima, a koji postaju obavezni za sve škole istog nivoa i vrste, za sve nastavnike i učenike (Smith, 2000). U okviru drugog pristupa centralno mesto pripada definisanju ishoda obrazovanja, a sadržaji i metode rada se određuju u odnosu na očekivane rezultate. I dok je u prethodnom shvatanju naglasak bio na kvantitetu sadržaja obrazovanja, ovde se insistira na kvalitetu ishoda. U okviru trećeg pristupa, koji je nastao kao reakcija na prethodna dva, kurikulum se izjednačava sa „živim“ procesom. Na njega se ovde ne gleda kao na fizički predmet, već kao na interakciju nastavnika, učenika i znanja. Kurikulum predstavlja sve ono što se dešava u učionici, kao i pripremu i vrednovanje rada (Smith, 2000). Četvrti pristup predstavlja neku vrstu razvijenijeg i usavršenijeg procesnog modela, koji čini zapravo sastavni deo kurikuluma shvaćenog kao praksa. Glavnu razliku predstavlja promenjena uloga nastavnika, jer se konstruisanje znanja u ovom slučaju ne gleda kao proces koji se odnosi samo na lično iskustvo svakog učenika ponaosob, već predstavlja zajedničko iskustvo učenja nastavnika i učenika. Znanje se gradi kroz interakciju i uz dijalog o njegovom značenju (Aleksendrić, 2009:342).

U tekstovima i stručnim radovima vrlo često se može naći kategorizacija prema kojoj se kurikulum deli na tri, hronološki ustanovljena tipa: zatvoreni, otvoreni i mešoviti tip kurikuluma.

Zatvoreni tip, koji je razvijen pod uticajem bihevizma u doba moderne, karakteriše se po jasno definisanim ciljevima učenja i tačno određenim postupcima za njihovo ostvarenje koje se jedino priznaje kao uspeh. Svaka spontana inicijativa učenika ili nastavnika za istraživanjem smatra se ometajućim faktorom na putu ka cilju. Nastavniku je data pasivna uloga tehničkog izvršioca kurikuluma, zbog čega se svaki neuspeh pripisuje njegovoj nesposobnosti da realizuje ono što su stručnjaci formulisali (Bognar, 2007:4).

Otvoreni kurikulum, koji je u skladu sa idejama postmoderne, nastao je kao reakcija na ovu kurikularnu teoriju koja je vaspitno-obrazovni proces svela na formalizam, a od nastavnika načinila puke izvršitelje tuđih zamisli. Bazira se na raznim oblicima otvorene

edukacije, kao i na brojnim savremenim psihološkim teorijama poput humanističke, konstruktivističke ili teorije višestruke inteligencije, a ujedno i na sociološkim teorijama multikulturizma, emancipacije i kritičke teorije. Kod otvorenog kurikuluma, ishod nije unapred utvrđen nego se ostvaruje uz saradnju konkretnih pojedinaca; ciljevi nisu nepromenjivi i služe za ukazivanje na perspektivu procesa učenja; ni planirani koraci u učenju se ne smatraju konačnim i zapečaćenim, nego imaju ulogu ponuđenih podsticaja; uvažava se iskustvo i učenika i nastavnika, zbog čega se objektivni zahtevi povezuju sa subjektivnim iskustvom; provera postignuća treba da ukaže na ono što je postignuto, ali je ujedno i osnov za kritiku i neophodne promene (Bognar, 2007:5). Otvoreni kurikulum nudi izbor, ali nije obavezujući.

Mešoviti tip kurikuluma smatra se modernim oblikom u kome su metodologija i struktura sprovođenja delimično propisani, a ujedno se razvijaju i u toku samog vaspitno-obrazovnog čina. Propisuju se samo kurikularni okviri u koje se ugrađuju obrazovna jezgra, formulisana na način da maksimalno aktiviraju učenika u usvajanju znanja, sposobnosti i veština kao opštih i specifičnih kompetencija. Ova jezgra predstavljaju radne celine koje nastavnik zajedno sa učenicima na kreativan način pretvara u projektne, istraživačke i radne zadatke. Nastavnik bira organizaciju i metodu rada, a plan nastave mu zapravo služi kao orijentir. Ovaj kurikulum vredi onoliko koliko ga prihvate i koliko zadovolji potrebe ne samo nastavnika, već i učenika i njihovih roditelja. Ovakav tip kurikuluma je na delu u većini razvijenih sredina i smatra se prelaznim oblikom iz zatvorenog u otvoreni tip, odnosno, sa normiranog na humano-kreativni (Previšić, 2005:169).

Nunan (1988:5-7) pravi razliku između tradicionalnog kurikuluma i kurikuluma usmerenog na učenika. Kao osnovnu razliku među njima ističe činjenicu da se ovaj drugi može menjati u toku samog procesa učenja i prilagođavati napretku učenika. Naglašava takođe da se postupak evaluacije kod tradicionalnog kurikuluma uglavnom vezuje za spoljašnju kontrolu nastave, dok se u slučaju drugog pomenutog odnosi na samoevaluaciju, tj. na vrednovanje i praćenje napretka, kako od strane samog nastavnika, tako i od učenika.

3.3. Predškolski kurikulum

Ako se učenje stranog jezika u predškolskom uzrastu posmatra kao vid unapređenja prvog nivoa obaveznog obrazovanja, nameće se potreba za sagledavanjem postojećeg sistema rada u okviru savremenih predškolskih ustanova u Srbiji. Imajući to u vidu, korisno je proučiti i „alternativne“ pristupe, kao i celokupan proces institucionalizacije predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

3.3.1. Definicija predškolskog kurikulumuma

U jednoj od definicija kurikulumuma predškolskog vaspitanja i obrazovanja ističe se da je to „teorijska razvojna koncepcija koja se u praksi istražuje i modifikuje u traganju za efikasnim oblicima podrške vaspitanju i obrazovanju dece“ (Partalo & Pribišev Beleslin, 2015:118). Za kvalitetnu izgradnju ovakvog kurikulumuma potrebno je pratiti i razumeti kompleksnu dinamiku aktivnosti dece, a podrazumeva se i zajedničko razmatranje, sprovođenje i evaluacija vaspitno-obrazovnog procesa.

Društveno percipiranje kurikulumuma proširuje značaj zainteresovanih strana koje čine deca, roditelji, društvena zajednica, obrazovni sistem i profesionalci zaposleni u njemu, a koje treba da pomognu institucijama da se organizuju kao okruženja bogata potencijalima za učenje i to ne samo dece već i odraslih, dakle, kao okruženja u kojima se zapravo odvija delatnost od značaja za razvoj celokupne zajednice i društva, a ne samo dece. U ovakvom kontekstu, deca se posmatraju kao ravnopravni građani u društvu znanja, čime se oblikuje celokupna filozofija obrazovnog sistema, jer uključuje i društvene, pedagoške, psihološke, kulturološke, didaktičke, organizacijske, kao i metodičke odrednice o funkcionisanju tog sistema (Partalo & Pribišev Beleslin, 2015:118).

Ovakvo sagledavanje deteta kao ravnopravnog člana društva i uočavanje korisnosti planiranja, sprovođenja i unapređenja vaspitno-obrazovnog rada od ranog detinjstva, rezultat je viševjekovnog procesa koji se razvijao pod uticajem ideja različitih vizionara i

njihovog kontinuiranog nadograđivanja i produbljivanja. Ovaj razvoj prikazan je u odeljku koji sledi.

3.3.2. Razvoj i institucionalizacija predškolskog vaspitno-obrazovnog rada

Do pre nekoliko decenija, razvojne mogućnosti dece predškolskog uzrasta bile su podcenjivane u javnosti, te su se i vrtići shvatali isključivo kao ustanove za čuvanje, a ne za obrazovanje dece (Commission européenne, 1995:51). Međutim, porast interesovanja za dete i njegov razvoj, kao i brojni drugi činioci, uticali su na promene u tom pogledu. Predškolskom vaspitanju i obrazovanju danas se posvećuje velika pažnja i aktivno se radi na njegovom unapređivanju. Iz potrebe da se prikupe, opišu, kritički preispitaju i sistematizuju sve činjenice vezane za pojave u tom uzrastu, kao i svi faktori koji na bilo koji način utiču na razvoj dece od rođenja do polaska u školu, oformljena je čak i posebna pedagoška disciplina, predškolska pedagogija (Kamenov, 1999:5). Zanimljivo je da su mnoge značajne ideje na kojima se zasniva savremeni sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja, uočili i izneli teoretičari i vizionari različitih epoha zbog čega se smatraju zaslužnim za razvoj koji je danas postignut na tom planu (Commission européenne, 1995:51).

Premda se začeci pedagoške teorije koja uključuje i predškolski uzrast mogu naći još u antičkoj Grčkoj, prvi koji je zaista ukazao na značaj sistematskog predškolskog vaspitanja bio je Jan Amos Komenski (Elkind, 2015:1). Sastavio je prvu edukativnu slikovnicu, a napisao je i celovito delo posvećeno predškolskom vaspitanju *Materinska škola*. Delo je bilo namenjeno majkama kako bi im pomoglo u vaspitanju i obrazovanju dece dok u šestoj godini ne krenu u školu. Smatrao je da se razvijanje znanja i sposobnosti koje svako dete nosi u sebi mora započeti u ranom detinjstvu, jer su to zapravo temelji koje je teško nadoknaditi i bez kojih se kasnije ne može lako graditi. Time je suštinski formulisao postulat o kritičnim periodima za vaspitanje i obrazovanje (Kamenov, 1999:87).

Mada je zaslužan za uvođenje razredno-predmetno-časovnog sistema sa kojim je nastala i tzv. predavačka nastava na kojoj se bazira tradicionalna nastava, Komenski je bio svestan da pamćenje dece ne treba opterećivati rečima i mišljenjima drugih, već ih treba

osposobljavati za razumevanje i praktičnu primenu stvari (Vilotijević & Vilotijević, 2008:14). Insistirao je na učenju putem čulne očiglednosti i ručnim radom, odnosno, kroz aktivnosti koje se obavljaju umom i jezikom ili umom i rukama, i to od najranijeg detinstva. Isticao je i stav koji će mnogo godina kasnije zastupati Marija Montesori, a po kome obrazovanje treba da polazi od dečijeg prirodnog interesovanja izazvanog direktnim prezentovanjem materijala (Pouk Lilard, 2012:81).

Ideju o poštovanju prirode deteta, njegovih urođenih potencijala i sposobnosti delio je i Žan Žak Ruso (Rousseau, 1866). Ovaj princip prirodnosti bio je zapravo osnova njegove pedagoške teorije, a iz njega je izvodio ostale principe: princip slobode deteta da radi ono što želi, princip ljubavi, princip aktivnosti i princip uvažavanja uzrasta i individualnih osobenosti deteta. Insistirao je na značaju dečije prirodne radoznalosti, pre svega, kao pokretača volje za učenjem. Ova shvatanja čine osnovna polazišta i u planiranju savremenog vaspitno-obrazovnog procesa (Kostić, 2010:2).

Uticao reformator obrazovanja bio je i Johan Hajnrih Pestaloci (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) koji se još krajem 18. veka zalagao za holistički pristup učenju. Naime, učenje je opisivao kao proces koji počinje posmatranjem i čulnim opažanjem, da bi zatim um postepeno uobličio stečene utiske u pojam, a analizom tih pojmova stiče se svest o samim utiscima koji se mogu izraziti kroz govor, crtanje, pisanje, brojanje itd. Osnovnim ciljem obrazovanja smatrao je razvoj prirodnih sposobnosti glave, srca i ruku, gde su telesni i intelektualni razvoj zapravo u funkciji razvoja moralnih snaga ličnosti (Elkind, 2015:81).

Pestaloci spada u prve učitelje koji su propagirali masovno obrazovanje naglašavajući njegov značaj za rešavanje materijalno, socijalno i duhovno siromašnog naroda. Na porodično vaspitanje je gledao kao na osnovu kasnijeg obrazovanja, te je kao važan faktor za zdrav razvoj ličnosti deteta u ranom uzrastu isticao odnos majke i deteta, ispunjen ljubavlju i poverenjem. Smatrao je da je i u kasnijem periodu od suštinske važnosti da ličnost koja vaspitava i obrazuje poseduje najviše moralne vrline, da i sama teži daljem razvoju i da pokazuje poverenje u dete i njegove mogućnosti (Kostić, 2012:1).

Kada je u prvoj polovini XIX veka Evropu zadesio industrijski prevrat započet u Engleskoj, povećale su se potrebe za dodatnom radnom snagom što je dovelo do zapošljavanja žena. Pošto su po tradiciji one bile zadužene za vaspitanje dece u ranom uzrastu, bilo je potrebno otvoriti ustanove za čuvanje i pripremanje dece predškolskog uzrasta za polazak u školu. Pod uticajem načela Pestalocija, glavnog pobornika ove ideje, Fridrih Frebel (Friedrich Fröbel, 1782-1852) osnovao je ustanovu za razvoj dece koju je nazvao *Kindergarten*, što u prevodu znači dečiji vrtić. Ovaj naziv je odabrao zbog poređenja dece i biljaka, verujući da decu treba vaspitavati u skladu sa njihovim prirodnim instinktima i dopustiti im da se, baš poput mladih biljčica, razvijaju prema zakonima koji deluju u svakoj od njih. Pojam razvoja stoji u osnovi Frebelove pedagoške teorije i predstavlja neprekidan proces otkrivanja čovekove božanske suštine i njenog ispoljavanja u stvaralačkim delatnostima kao što su igra, govor, likovne, radne i konstruktivne aktivnosti. Cilj vaspitanja je, po njegovom mišljenju, bio da izvuče unutrašnje tendencije deteta kako bi se ono razvijalo i time, u zrelijem dobu, došlo do saznanja o svom pravom pozivu i naučilo da ga obavlja slobodno. Igru je smatrao „stvaralačkom samoaktivnošću“ koja podstiče samorazvoj i oslobađa dečije unutrašnje snage. Zahvaljujući njemu zapravo promenjen je negativni stav prema igri, koja se do tada smatrala besposlicom i gubljenjem vremena, bogohulnom aktivnošću koju treba zameniti korisnim radom (Kamenov, 1999:93).

Kao i Komenski pre njega ili, kasnije, Marija Montesori, Frebel je verovao da su za ostvarivanje razvojne funkcije igre i drugih aktivnosti namenjenih deci neophodni odgovarajući materijali. Osmislio je originalan sistem didaktičkih materijala koji je nazivao „darovima“. Omogućio je da se u radu sa decom ranog uzrasta koriste didaktičke igračke, konstrukcioni materijali, pokretne igre, crtanje, modelovanje i razne druge aktivnosti što se, uz izvesne promene, zadržalo i u današnjim programima predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Elkind, 2015:89-90).

Vaspitno-obrazovni rad sa decom predškolskog uzrasta nastavio je postepeno da se razvija kroz vekove, uvek pod uticajem društvenih procesa, tj. u okviru socijalnog konteksta. Oblici rada određivani su preovlađujućim konceptom dečijeg razvoja, kao i ekonomskim, demografskim i političkim činiocima (Vanderbroeck, u Klemenović, 2009:87). U pedagoškoj tradiciji svih zemalja u kojima se organizuju institucionalni

programi predškolskog vaspitanja i obrazovanja, smenjivali su se različiti kurikularni modeli, od kojih su brojni nestali, a pojedini se pak zadržali sve do danas, proširujući se čak i na međunarodnom planu. Savremeni modeli, koji se primenjuju u Srbiji kao i u brojnim drugim zemljama, a koji se smatraju osnovnim modelima, dele se na dva tipa: Model A i Model B. Klemenović izjednačava pripremni predškolski program sa kurikulumom, jer pored sadržaja, ciljeva, zadataka i metodičkih uputstava uključuje i procenjivanje dostignutog nivoa u razvoju i učenju, tj. evaluaciju. I drugi autori, poput A. Miljak, smatraju ovaj model najpribližnijem savremenom shvatanju kurikuluma (Miškeljin, 2012:28). U najpoznatije „alternativne“ modele spadaju *Valdorf pristup*, *Ređo Emilija pristup* i, naravno, *Montesori metod* (Klemenović, 2009:70).

3.3.3. Alternativni pristupi – Valdorf i Ređo Emilija

Koncept Valdorf (Waldorf) pristupa počeo je da se razvija 1919. godine, kada je austrijski filozof Rudolf Štajner (Rudolf Steiner, 1861-1925) otvorio školu za decu radnika štutgartske fabrike cigareta Valdorf Astorija. Smatrao je da obrazovanje mora polaziti od razvojnih potreba i mogućnosti dece i da treba da obuhvata dete u celini. Zato se u okviru ovog pristupa uvažavaju svi aspekti dečijeg razvoja, na jedinstven i razumljiv način. Ravnomerno i individualizovano se podstiču njegove intelektualne i kognitivne sposobnosti (moć razmišljanja), zatim umetničko-kreativne sposobnosti (moć osećanja) i, najzad, manuelno-praktične (moć volje) (Durbaba, 2011:35).

Cilj ovog pristupa bio je, a i ostao, da se kod dece razvije osećaj radoznalosti i poštovanja prema životu i svemu što je živo. Štajner je smatrao da obrazovanje treba pretvoriti u umetnost i zalagao se za uvođenje estetskog aspekta u škole, jer je to povezivao sa razvojem intelekta. U Valdorf ustanovama se iz tog razloga izrazito naglašava kreativna dimenzija u radu i aktivnostima.

Predškolske Valdorf ustanove su opremljene specifičnim materijalima, kao što su drveni blokovi, jednostavne lutke i razne druge drvene igračke i posuđe. Od aktivnosti preporučuju se igra, pokret i mašta, pričanje priča, dramatizacija i rad rukama. Radi se u malim grupama i uzimaju se u obzir individualne potrebe i mogućnosti dece. Od

vaspitača se očekuje da budu velikodušni, uravnoteženi, prijatni, puni entuzijazma i svesni svoje uloge modela za ponašanje dece (Klemenović, 2009:82).

Model Ređo Emilija (it. *Reggio Emilia*) nastao je u istoimenom gradiću u Italiji na ideji odgovorne zajednice koja se svakodnevnim zajedničkim delovanjem i brigom o deci razvija i uči. Ovu posvećenu zajednicu činili su vaspitači i njihovi saradnici, roditelji, predstavnici lokalne zajednice i nekoliko hiljada dece. Roditelji i ostali stanovnici ovog gradića su sami gradili škole i vrtiće, a na njihov dalji razvoj uticale su vizionarske ideje učitelja Lorisa Malagucija (Loris Malaguzzi). Huard Gardner isticao je da nigde u svetu kao u ovom sistemu nije postignuto takvo jedinstvo između progresivne filozofije obrazovanja i prakse (Gardner, u Maksimović, 2013:79). Ovaj pristup polazi, naime, od ideje progresivnog obrazovanja, konstruktivističke psihologije Pijažea i Vigotskog i italijanske posleratne političke reforme (Maksimović, 2013:79).

Ovaj koncept promoviše, dakle, vaspitno-obrazovnu praksu zasnovanu na vrednostima ljudskog dostojanstva, partnerstva i slobode. U Ređo Emilija vrtićima se brižljivo neguju intelektualni, emocionalni, socijalni i moralni potencijali deteta. Razvoj dece proizilazi iz intenzivne razmene ličnih teorija i postavki koje se zajedničkim radom proveravaju. Ne postoji klasičan plan i program, već se rad odvija u formi raznovrsnih projekata čije su teme odraz dečijih potreba i interesovanja, a u cilju njihove izrade koriste se tehnike crtanja, vajanja, pisanja, dramske igre, plesa itd. (Klemenović, 2009:82). Temu projekta biraju deca i vaspitači kroz diskusiju. Dužina, kao ni smer u kojem će se projekat razvijati, ne mogu se odrediti unapred.

Jednu od najvažnijih odrednica ovog pristupa čini ideja da svako dete ima svojih stotinu jezika, odnosno, stotinu misli, ideja, shvatanja, doživljavanja itd., a da mu odrasli oduzmu 99 i svedu ga zapravo na ono što oni sami projektuju. Ljudi ne uzimaju u obzir polazište deteta i tretiraju ga poput odraslog čoveka. Malaguci je decu posmatrao kao pojedince sa urođenim sposobnostima i potencijalima, radoznale i zainteresovane za razvoj sopstvenog znanja, a ujedno i otvorene za interakciju sa ljudima. Smatrao je da deca moraju imati kontrolu nad svojim obrazovanjem i da je neophodno omogućiti im da uče kroz sticanje iskustava. Isticao je i važnost slušanja dece (Maksimović, 2013:81).

Načela ovog pristupa mogu se prepoznati i na osnovu pažljivo uređenog prostora. Specifično okruženje vrtića je koncipirano kao nekoliko povezanih celina koje su prilagođene za rad na većim ili manjim projektima, sa malim intimnim prostorom za individualni rad, kao i prostorom za zajedničke igre i druženja. Na raspolaganju su uvek i raznovrsni materijali za istraživanje i igru. Prostor je obogaćen brojnim biljkama i preplavljen prirodnom svetlošću (Maksimović, 2013:82).

U Ređo Emilija vrtićima postoji praksa svakodnevnog dokumentovanja dečijih aktivnosti. To se vrši kroz fotografije, video i audio zapise, crteže i druge dečije radove, a time proces učenja postaje vidljiv, dok evaluacija dečijih aktivnosti ulazi u sastavni deo vaspitno-obrazovnog procesa. Praćenjem i dokumentovanjem procesa vaspitači pokušavaju zapravo da dođu do odgovora na pitanje kako se podržava razvoj svih dečijih potencijala u duhu vrednosti zajednice iz koje potiču. Vaspitač zato ne sme biti izolovan, već mu je potrebna podrška kolega i institucije. Kroz svakodnevne diskusije treba da doprinesu razvoju kritičke refleksije, kao i implementaciji vaspitne filozofije. Značajno je i otvaranje institucije prema porodici i uključivanje roditelja u celokupan proces (Klemenović, 2009:82).

3.3.4. Sistem predškolskog vaspitanja Marije Montesori

Marija Montesori (Maria Montessori, 1870-1952) bila je lekarka i politički angažovana intelektualka koju je rad u psihijatrijskoj klinici doveo u dodir sa mentalno zaostalom decom. Baveći se problematikom podsticanja njihovog intelektualnog razvoja, osmislila je posebne materijale i metode, što ju je inspirisalo da se na isti način posveti i razvoju dece normalnih sposobnosti (Montessori, 2012:31-34). Okrenula se pedagoškom pozivu i 1907. godine osnovala svoj prvi vrtić, a kasnije i školu (Montessori, 2012:43). Svoje ustanove organizovala je kao prirodne sredine u kojima nema prepreka dečijem razvoju i u kojima su obezbeđena sredstva za vežbanje i razvoj sposobnosti.

Osim u Italiji u kojoj se rodila, Marija Montesori je živela i u Španiji, Indiji i Holandiji. Brojna putovanja omogućila su joj da decu posmatra u različitim kulturama i zemljama, na osnovu čega su njena otkrića okarakterisana kao pokazatelji univerzalnih principa ljudskog ponašanja koji se mogu odnositi na sve ljude, društva i kulture. Zalagala se za

učenje stranih jezika i smatrala je da je sposobnost komunikacije sa ljudima na njihovim maternjim jezicima izuzetno važna, verovatno pod uticajem činjenice da je i sama govorila italijanski, francuski, holandski i pomalo španski i engleski (Pouk Lilard, 2012:184).

Protivila se tradicionalnoj pedagogiji smatrajući da zanemaruje prava i potrebe deteta, jer se ono razvija prema sopstvenim zakonitostima (Montessori, 2012:15). Potčinjavanjem deteta načinu i ritmu življenja odraslih remeti se njegov ritam i zadovoljavanje autentičnih potreba. Rad u *Dečijim kućama*, kako je Marija Montesori (2013:13-15) nazivala svoje ustanove, bio je zasnovan na principu individualnog izbora aktivnosti u skladu sa ličnim afinitetima i ritmu rada deteta. Po njenom mišljenju, dete nije umanjena verzija odraslog čoveka, već u sebi nosi plan svog razvoja i sazrevanja. Kao dva uslova za ostvarivanje tog plana navodila je, s jedne strane, interakciju deteta sa svojom sredinom kao načinom da upozna sebe i svoj svet, a sa druge slobodu koja je detetu data zahvaljujući zakonima, tj. principima koje nosi u sebi i koji mu omogućavaju razvoj.

Principi koje je smatrala urođenim su *princip rada*, kao delatnost koja pomaže detetu da postane ono što jeste i time ga smiruje; *princip nezavisnosti* po kome dete treba osloboditi upravljanja spolja; *princip dečije pažnje* koji treba podsticati i koji vremenom postaje uslovljen *principom dečije volje*; *princip razvoja inteligencije* kao ključa za razumevanje života; *princip razvoja dečije mašte i kreativnosti* kao urođenih snaga; *princip razvoja emocionalnog i duhovnog života* po kome dete u sebi nosi sposobnost za ljubav prema drugima i potrebu za Bogom. Kao jedan od najvažnijih, navodi *princip vezan za stadijume* u dečijem razvoju (Kamenov, 1999:101-104).

Naime, kroz rad sa decom, Marija Montesori (Montesori, 2013:54) je postepeno došla do zaključka da se ljudski razvoj može podeliti na četiri perioda koja se zasnivaju jedan na drugom i od kojih prva dva pripadaju detinjstvu. Prvi stadijum, odnosno, predškolsko detinjstvo obuhvata period od rođenja do šeste godine, ali se može dodatno podeliti na dve faze. Prva kreće od rođenja do treće godine, što je period nesvesnog razvoja i upijajućeg uma, kada dete započinje izgradnju svog saznanja ni od čega, upijajući utiske iz svoje okoline; drugu fazu čini period od treće do šeste godine, kada se iskustvo stečeno na nesvesnom nivou prenosi na svesni. Sledeći stadijum počinje u šestoj godini,

kada dete postaje sposobno za sticanje akademskih i umetničkih znanja i veština, a traje do dvanaeste godine. Slede zatim stadijumi formativnog perioda odraslog doba, od dvanaeste do osamnaeste godine, te od osamnaeste do dvadeset i četvrte.

Značajni aspekti Montessori sistema čine i tzv. periodi osetljivosti u kojima dete biva potpuno obuzeto određenom osobinom ili pojavom u svojoj sredini, a koji u slučaju da se propuste loše utiču na njegov psihički razvoj i na proces sazrevanja. U tim periodima dete aktivno razvija određenu sposobnost, isključujući ostale (Montessori, 2004:34).

Maria Montessori (Montessori, 2013:159-161) smatrala je period od rođenja do šeste godine života osetljivim periodom za usvajanje, tj. razvoj jezika. Slagala se sa činjenicom da sva deca prolaze kroz identične faze u toku razvoja govora, bez obzira na kompleksnost jezika koji uče. Po pitanju stranih jezika, isticala je da odrasla osoba nema mogućnost ni da razabere sve glasove koje čuje, a kamoli da ih reprodukuje, jer je u mogućnosti da koristi samo mehanizme maternjeg jezika. Smatrala je da samo deca mogu da stvore vlastiti mehanizam i da na taj način savršeno nauče onoliko jezika koliko ih čuju oko sebe.

Marija Montessori je smatrala da vaspitanje počinje od momenta kada se dete rodi, a da školstvo mora biti prilagođeno razvojnim periodima. Međutim, uvidela je da se zvanično obrazovanje ne zasniva na pomenutim stadijumima, čak da se u većini zemalja onaj prvi period, od rođenja do šeste godine, ignoriše, jer školovanje počinje tek pri njegovom završetku (Montessori, 2013:43-46). Tradicionalnom obrazovanju, po njenom mišljenju, nije bila potrebna reforma, već revolucija.

Pošto je svoja zapažanja i principe pretočila u knjigu o radu u *Dečijoj kući*, njene ustanove počele su da se otvaraju svuda po Evropi, a kasnije i u svetu. Montessori vrtiće odlikuju specifični uslovi kojima se obezbeđuje adekvatna sredina za razvoj dece (Montessori, 2012:80). Pored toga što prostor mora da odiše jednostavnošću, da bude ispunjen svetlim i vedrim bojama i toplom atmosferom, jako važnu ulogu igraju materijali koje je sama Marija Montessori osmislila. Naime, polazeći od stava da se samo manipulacijom rukama u okruženju omogućava izgradnja osnove budućeg znanja i da deca kroz aktivnost formiraju čulne impresije na kojima se bazira razvoj sve apstraktnijih koncepata, pripremila je materijale sa kojima se deca upoznaju po

određenom rasporedu i logičnim redom. Redosled ukazuje na odnose uzroka i posledice i na taj način deca razvijaju kapacitet za logičnu i uređenu misao. Materijali slede progresiju koja ide od jednostavnog ka složenom, od konkretnog ka apstraktnijem i podešeni su tako da dete može samo da otkrije svoju grešku, a ukoliko je dovoljno razvijeno, i da je ispravi. Montessori je isticala da ljudska inteligencija i mašta stvaraju slike u mozgu, ali da je ruka ta koja takve misli povezuje sa stvarnošću. Razmišljanje je smatrala kružnim procesom koji polazi od uma i ide do ruke radi kontrole onoga što je stvoreno, a zatim se vraća ka umu (Montessori, 2004:78). U skladu sa ovim je i uloga vaspitača u Montessori okruženju. S obzirom na činjenicu da je Marija Montessori tradicionalni vid podučavanja smatrala potpuno beskorisnim za sticanje znanja, vaspitače je zadužila da decu posmatraju, kako bi otkrili njihove potrebe i interesovanja, te da ih podstiču i strpljivo podržavaju u tim potrebama i talentima, u svakom trenutku poštujući jedinstvenost njihovih ličnosti (Montessori, 2013:361). Svoj pristup obrazovanju nazivala je „pomoć životu da stvori samog sebe“ (Montessori, 2013:366).

Razlog, zbog koga je Marija Montessori (2013:229) poklanjala toliko pažnje sredini u kojoj se vrši vaspitno-obrazovni rad sa predškolskom decom, vezan je za već pomenuto stanovište da se razvoj individualnog bića u tom uzrastu sastoji od čulnog istraživanja stvarnosti. Dečija aktivnost nastaje, dakle, kao reakcija ljudske potrebe da istraži okruženje. Iz tog razloga je sredina u Montessori ustanovama osmišljena i opremljena tako da sama po sebi podstiče radoznalost i istraživački duh dece. Ovakvim pristupom podstiče se razvoj entuzijazma i dečijih kapaciteta za učenje tokom celog života, što čini važan aspekt savremenog života.

Premda je Montessori sistem stekao brojne pristalice širom sveta, ipak je bivao i oštro kritikovan (Enright, 2010). Zamerke se najčešće odnose na preterani individualizam i odvojenost od društvene dimenzije, na zanemarenost međusobne saradnje dece. Kritikovana je sterilnost odeljenja koja su često poređena sa laboratorijama. Prigovori se odnose i na negativan odnos Montessori metode prema mašti i njeno potiskivanje dečije težnje za kreativnim istraživanjem. Takvom orijentacijom, dete je usmereno da se razvija samo u racionalnom smeru, bez ikakvog dodira sa estetskim emocijama. Činjenica da se materijali namenjeni razvoju dece mogu koristiti samo u jednom jedinom pravcu takođe ograničava kreativno mišljenje.

I pored svih osnovanih kritika i nedostataka, doprinos koji je Marija Montesori dala pedagogiji je izuzetan. Savremena istraživanja potvrdila su mnoge njene postavke o značaju ranog uzrasta za kognitivni razvoj, o razvoju čula, o periodima osetljivosti, unutrašnjoj motivaciji itd. Zaslužna je i za uklanjanje predrasude o nestabilnoj dečijoj pažnji zbog koje je rad sa decom u ranom uzrastu dugo bio zanemaren. Naime, utvrdila je da je deci zapravo potrebna aktivnost u kojoj se kriju značajne vaspitne mogućnosti kada se upotrebi na pravilan način (Kamenov, 1999:110).

Pored ukazivanja na važnost približavanja dece prirodi i razvijanja ekološke svesti (Montesori, 2012:149), jedan od najznačajnijih aspekata Montesori sistema za savremeno doba jeste njegov obrazovni cilj. Naime, Marija Montesori ga je definisala kao razvoj kompletnog ljudskog bića, usmerenog na okruženje i prilagođenog svom vremenu, prostoru i kulturi. Tradicionalni obrazovni cilj razvoja inteligencije, po njenom mišljenju, nije dovoljan. Smatrala je da je školski sistem otuđen od savremenog društvenog života (Montesori, 2013:43).

3.3.5. Opis sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji

Predškolsko obrazovanje danas čini polaznu tačku u sistemu obaveznog devetogodišnjeg obrazovanja u Srbiji. Iz tog razloga, izuzetno je važno da između predškolskog i školskog podsistema bude uspostavljen kontinuitet, odnosno, da postoji programsko i organizaciono povezivanje. Predškolski program čini osnovu koja treba da se nadgrađuje kroz dalje školovanje i po značaju nimalo ne zaostaje za višim stupnjevima. Od daljeg školovanja se najviše razlikuje po obliku i metodama rada.

U Srbiji su krajem 20. veka usvojene nove programske osnove predškolskog vaspitanja koje se temelje na savremenim teorijama učenja i obrazovanja, u duhu humanističke teorije razvoja deteta. *Osnove programa vaspitnog rada sa decom do tri godine* usvojene su 1994. godine za jasleni uzrast, a 1996. godine *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od tri do sedam godina* za predškolski uzrast. Iste godine usvojene su i *Osnove programa vaspitno-obrazovnog rada sa decom nacionalnih manjina*. Deset godina kasnije, *Pravilnikom o opštim osnovama*

*predškolskog programa*¹¹ (u daljem tekstu Pravilnik) utvrđene su *Opšte osnove predškolskog programa* koje se dele na *Osnove programa nege i vaspitanja dece uzrasta od šest meseci do tri godine*, *Osnove programa vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od tri godine do uključivanja u program pripreme za školu* i *Pripremni predškolski program* uvažavajući time dečije uzrasne karakteristike. Najznačajnija novina u toj 2006. godini bilo je organizovanje *Pripremnog predškolskog programa* (PPP) kao obaveznog za svu decu odgovarajućeg uzrasta (od 5,5 do 6,5 ili 7 godina) u godini pred polazak u školu. PPP se organizuje u trajanju od četiri sata dnevno, najmanje šest meseci.

Kao što je naglašeno u uvodu Pravilnika, *Opšte osnove predškolskog programa* definisane su u cilju ostvarivanja naučno zasnovanog i ujednačenog vaspitno-obrazovnog rada, pošto je za uspešan rad neophodno uzeti u obzir specifičnosti različitih uzrasta i individualne karakteristike svakog deteta, a istovremeno voditi računa o ostvarivanju kontinuiteta sa sledećim nivoom obrazovanja. S obzirom na činjenicu da se, pored potreba, mogućnosti i interesovanja dece, razlikuju i uslovi u kojima svaka od predškolskih ustanova deluje, *Opšte osnove predškolskog programa* služe kao polazište svakoj predškolskoj ustanovi za izradu sopstvenog, adekvatnog programa.

Kao što je već napomenuto u prethodnom odeljku, program u predškolskim ustanovama planiraju i sprovode vaspitači na osnovu dva vaspitno-obrazovna modela ponuđena u *Opštim osnovama*, Modela A i Modela B. Oba modela se ravnopravno primenjuju i mogu se kombinovati. Ustanove se individualno opredeljuju za jedan od njih ili za njihovo preplitanje. Razlikuju se po tome što Model A teži otvorenom sistemu vaspitanja i akcionom razvijanju programa zavisno od interesovanja dece, dok je Model B vrsta kognitivno-razvojnog programa u kome su definisani vaspitno-obrazovni ciljevi, zadaci vaspitača i tipovi aktivnosti koje vaspitač bira prema potrebama, mogućnostima i interesovanjima dece. Ciljevi su im zajednički, kao i humanističko shvatanje detetove prirode i njegovog fizičkog i duhovnog razvoja. Dete se stavlja u središte planiranja rada i gleda kao vrednost samo po sebi, sa sopstvenim razvojnim potencijalima, te kao činilac sopstvenog razvoja, socijalizacije i vaspitanja.

¹¹ *Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa*. (2006). „Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik RS“, br. 14/2006.

Pripremni predškolski program, kao neposredna priprema za školu, razlikuje se od školskog programa prvenstveno po tome što se odvija kroz igru i igrovne aktivnosti. Pripremom deteta, pored usvajanja određenog predznanja, obuhvaćeno je i ojačavanje fizičkog i mentalnog zdravlja deteta koji se smatraju neophodnim za napore kakve donosi škola. Između ostalog, podrazumeva se i usvajanje odgovarajućih normi i pravila ponašanja, spremnost za saradnju i komunikaciju, izgrađivanje samosvesti, razvijanje pravilnog odnosa prema radu i obavezama, te osposobljavanje za rad u maloj društvenoj zajednici kakvo je odeljenje prvog razreda. Radi se, naravno, i na razvoju intelektualnih potencijala deteta, prvenstveno na razvijanju radoznalosti, otvorenosti prema iskustvu, kreativnosti i drugih važnih aspekata za savremenog čoveka.

3.4. Kurikularni aspekti u planiranju nastave stranog jezika u predškolskom uzrastu

Principi na kojima počiva teorija kurikuluma, a koje navodi Nada Vilotijević (2009:66), predstavljaju adekvatnu osnovu za organizaciju nastave stranog jezika u okviru predškolskog programa. Principe čine a) ciljevi, b) izbor sadržaja, c) utvrđivanje pedagoških standarda, što podrazumeva stručnost nastavnika, opremu i znanje učenika, d) prilagođavanje mogućnostima i stilu učenja učenika, e) utvrđivanje organizacije i metodologije rada, f) sticanje odgovarajućih sposobnosti i g) metodologija vrednovanja. Ovom spisku, s obzirom na uzrast učenika, mogu se dodati i nastavničke kompetencije, kao i interesovanja učenika, koje Marš (Marsh, u Vilotijević, 2009:66) smatra važnim kategorijama u izradi kurikuluma.

Teorija kaže da se glavna razlika među kurikulumima ogleda u tehnikama planiranja, odnosno, u izboru elementa koji će činiti polaznu tačku u planiranju. Ako se uzme u obzir, kao što ističe Morla (Morlat, 2008:5), da priroda aktivnosti i izbor sadržaja, kao i organizacija pedagoškog rada neposredno zavise od toga da li je u pitanju obrazovanje, inicijacija ili senzibilizacija za strani jezik, dolazi se do zaključka da najpre treba odrediti ciljeve. Naime, programi i pristupi ne mogu biti jednaki za učenje jezika koje se odvija jednom nedeljno u trajanju od sat vremena ili tri sata nedeljno ili svakog dana.

Pored toga, elementarnu stavku u planiranju kurikuluma za nastavu u ranom uzrastu čini sagledavanje učenika kao „celokupnog“ bića, što znači da se efikasna nastava ne može isplanirati niti realizovati ukoliko se ne uzmu u obzir i kognitivne i socijalne i afektivne, kao i fizičke sposobnosti deteta (Williams, 1999:1). Učenik sa svojim osobinama, potrebama, interesovanjima, kao i sa svojom individualnošću, zauzima centralno mesto u pomenutim procesima (Morlat, 2008:5). Zanimljiva, a u određenoj meri i paradoksalna, jeste činjenica da je za uspešan holistički pristup nastavi neophodno detaljno i fragmentirano planiranje te iste nastave (Cameron, 2001:184).

U *Pravilniku o standardima uslova za ostvarivanje posebnih programa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja*¹², koji se odnosi na tzv. specijalizovane programe uključujući i strani jezik, navedene su komponente koje svaki taj program treba da sadrži:

- teorijski osnov programa (pretpostavke o shvatanju deteta, učenju i prirodi vaspitanja i obrazovanja);
- ciljnu grupu programa;
- opšti cilj;
- metodička načela;
- zadatke, metode, organizaciju i sadržaje vaspitno-obrazovnih aktivnosti programa;
- način organizacije ostvarivanja programa (mesto, vreme ostvarivanja i trajanje, veličina grupe i kadar);
- materijale i opremu neophodne za realizaciju;
- način praćenja i vrednovanja programa.

S obzirom na to da su u drugim poglavljima ovog rada predstavljene teorijske osnove učenja i nastave stranog jezika u predškolskom uzrastu, kojima je obuhvaćen jedan deo gore navedenih aspekata, u narednim odeljcima biće ukratko prikazane samo osnovne komponente kurikuluma sagledane u smislu ranog učenja stranog jezika. Opisani su, dakle, ciljevi, sadržaji, različite metode učenja i nastave jezika i, najzad, aspekti evaluacije.

¹² "Službeni glasnik RS", broj 61/2012

3.4.1. Ciljevi

U obrazovnoj teoriji i praksi preovlađuje mišljenje da su ciljevi najznačajniji u planiranju nastave i učenja, kao i da u većini slučajeva upravo oni čine polazište za razradu kurikuluma, za njegovu realizaciju i za evaluaciju (Mikić, 2013:10). Na izbor i formulisanje ciljeva utiču društveno-politička opredeljenja, potrebe učenika i sama priroda nastavnog predmeta (Lewy, u Mikić, 2013:10). U zavisnosti od usmerenja, ciljevi mogu biti izraženi sa stanovišta nastavnika i nastave ili učenika i očekivanih ishoda.

Ciljevi se mogu razlikovati po stepenu opštosti. Najčešće se javlja razlika i u samim terminima, pa tako Urbanik (2001:31) izdvaja „potrebe“ (engl. *need*) kao najširi pojam koji se odnosi na vaspitno-obrazovne potrebe utvrđene u pojedinom predmetu ili na širem planu, a na osnovu čega se utvrđuju prioriteti; zatim pominje „ciljeve“ (engl. *goals*) koji se određuju prema prethodno utvrđenim potrebama i koji podrazumevaju opštije i dugoročnije ishode; na kraju ističe „zadatke“ (engl. *objectives*) koji treba da pruže kratkoročne i neposredne rezultate kojima se zapravo postepeno ostvaruju zacrtani ciljevi.

Sličnu podelu predlaže i Marš (Marsh, 1994:106). On razlikuje namere, ciljeve i zadatke. Namere opisuje kao opšte tvrdnje, dugoročne i usmerene na sistem, a ne na pojedinačne škole; za ciljeve ističe da preciznije određuju namere kurikuluma, da mogu biti srednjoročni ili dugoročni i da su usmereni na uspeh učenika; zadatke opisuje kao određene tvrdnje, kratkoročne i obično izražene kroz ponašanje ili određene radnje učenika.

Ciljevi i zadaci moraju se razrađivati u skladu sa prirodom pojedinačnog predmeta. U metodici nastave stranih jezika to je omogućilo sledeću klasifikaciju: a) opšteobrazovni ciljevi – sticanje znanja o zemlji i narodu čiji se jezik uči i proširivanje lingvističkih znanja na osnovu toga, b) vaspitni ciljevi – razvijanje osećanja razumevanja i uvažavanja drugih kultura, jezika i tekovina strane kulture, c) komunikativni ciljevi – osposobljavanje učenika za korišćenje stranog jezika u svrhu komunikacije i formiranje znanja, umenja i predstava o sistemu datog jezika, d) razvojni ciljevi – razvijanje govornih sposobnosti i psihičkih funkcija relevantnih za sve vidove govora (pamćenje,

logičko mišljenje, emocije) i razvijanje motivacije za ovladavanje jezikom, e) strateški ciljevi – formiranje tzv. druge jezičke ličnosti, odnosno, jezičke kompetencije na nivou izvornog govornika (Raičević, 2011:224).

Dok ciljevi, dakle, čine osnovu za koncipiranje celokupnog obrazovnog procesa, ishodi se mogu posmatrati kao njihova konkretizacija. Ishodi se ne odnose na nastavnike, ne opisuju karakteristike nastavnog procesa, kao ni nastavnih aktivnosti. Oni opisuju učenike i njihova znanja, daju uvid u ponašanje koje se od učenika očekuje u određenim situacijama, ističu pravce kojima treba da teže i stavove koje treba da ispoljavaju (Aleksendrić, 2009:337).

Po Maršovom (Marsh, 1994:64) mišljenju, nastavniku pripada uloga filtera u odnosu na ciljeve koje propisuje kurikulum. Njegov zadatak jeste da odredi načine kako da ih postigne, da osmisli kontekst u kome će se nastava odvijati i da ga po potrebi prilagođava. Nastavnik je dužan da isplanira časove u skladu sa „filtriranim“ ciljevima, ali na način da svaki čas ponaosob teži i nekom sopstvenom cilju. Cilj časa stranog jezika se određuje kao „precizno i jasno definisanje svih aktivnosti tokom jednog časa koje vode njegovoj potpunoj realizaciji, čemu teži svaki nastavnik“ (Raičević, 2011:224). Formulisanje cilja jednog časa mora, kao što je već rečeno, da bude povezano i sa celim nizom časova, odnosno, sa kompleksom prvobitno postavljenih nastavnih ciljeva i zadataka. Po završetku časa, od nastavnika se očekuje da analizom urađenog utvrdi u kojoj meri je postavljeni cilj ostvaren.

Kameron (Cameron, 2001:31) smatra da je, kada je reč o nastavi stranog jezika u ranom uzrastu, na nivou zadatih aktivnosti važno da učenicima bude razumljiva svrha i značenje svake aktivnosti, a za nastavnika je najvažnije da svaki zadatak formuliše tako da teži jasno definisanim ciljevima u okviru jezičkog usvajanja. Na taj način, nastavnik pomaže učenicima u savladavanju zadataka, jer je u mogućnosti da zadatke podeli na sitnije delove i tako ih učini jednostavnijim za rad, zadržavajući sve vreme svest o prvobitno postavljenim ciljevima.

3.4.2. Sadržaji

Po definiciji koju predlaže Raičević (2011:174), „sadržaje u nastavi stranog jezika čini sistem pojmova koje treba usvojiti, sticanje znanja, navika i umenja koji omogućavaju praktično korišćenje jezika u različitim situacijama“. U nastavku se navodi i podela sistema nastavnih sadržaja koja se smatra uobičajenom u savremenoj metodici i po kojoj zapravo postoje tri okvirna podsistema: objekt nastave (engl. *teaching*) koji se odnosi na jezik, govor, govornu delatnost i kulturu, zatim objekt usvajanja (engl. *learning*) koji se tiče znanja, navika, umenja i međukulturne komunikacije i, najzad, rezultati nastave (engl. *competence*) koji se vezuju za jezičku, govornu, komunikativnu i socio-kulturnu kompetenciju.

Sadržaji nastave i učenja mogu se podeliti i na dve opšte kategorije: prvu čine činjenice, pojmovi, generalizacije i njihovi odnosi (deklarativno znanje), a drugu operacije i metodologija (proceduralno znanje). Za ovakvu podelu, pojedini autori koriste termin silabusa nazivajući prvu vrstu silabusima usmerenim na proizvode, tj. na znanja i veštine koje bi učenici trebalo da steknu, a drugu vrstu, silabusima zasnovanim na procesima, tj. na operacijama, procedurama i aktivnostima u učenju (Mikić, 2013:14).

Pojam sadržaja kurikuluma Marš (Marsh, 1994:114-118) sagledava u dva različita nivoa: kao opseg i kao sled. Prvi termin, opseg, predstavlja vodoravnu osu organizacije i odnosi se na raspon i uređenje elemenata kurikuluma koji se mogu javiti u nekim temama ili predmetima. Mogući su različiti pristupi pojmu opsega: organizacija po predmetima (značajni predmeti se podučavaju odvojeno), organizacija po aktivnostima (planiranje polazi od učenikovog vlastitog iskustva), organizacija po srži (temelji se na društvenim problemima), organizacija po korelaciji (povezuju se elementi iz zasebnih predmeta), organizacija u širokim područjima (predmetna područja se povezuju i stapaju u šira područja proučavanja) i organizacija na temelju postojanih oblika života (sadržaj se organizuje u vidu najvažnijih društvenih problema).

Sled, koji se naziva i uspravnom osom organizacije, vezan je za redosled kojim se sadržaji podučavaju. Marš predlaže nekoliko načina za utvrđivanje sleda: od jednostavnog ka složenom (što je odgovarajuće za strane jezike), od celine ka delovima,

hronološki, od sadašnjosti ka prošlosti, kroz koncentrično organizovane pojmove ili od stvarnih doživljaja ka pojmovima.

U glotodidaktičkoj literaturi, pojedini autori kao što su Džonson i Morou (Johnson & Morrow, 1981) ili Ričards (Richards, 2001) silabusima smatraju pojedinačne lingvističke kategorije kojim se vrši klasifikacija građe. U tako shvaćene silabuse spadaju: a) gramatika (morfosintaksički sadržaji), b) fonetika i pravopis (glasovi, akcenat, intonacija, pravopisni elementi), c) leksika (propisuje se kvantitet), d) komunikativne funkcije (traženje i davanje različitih vrsta informacija, podsticanje na delatnost, društveni kontakti itd.), e) situacije i tekstovi (komunikacija u realnoj situaciji i različiti tekstualni žanrovi), f) teme (okvir za uvođenje ostalih, prvenstveno leksičkih sadržaja) i g) jezičke veštine (slušanje, govor, čitanje i pisanje). Ove kategorije detaljno su obrađene u okviru poglavlja 2.6. i 2.7.

3.4.3. Pristupi, metode i tehnike

Prema jednoj od brojnih definicija, nastavna metoda predstavlja „naučno verifikovan način na koji učenici, pod rukovodstvom nastavnika, u nastavnom procesu, stiču znanja, veštine i navike, primenjuju ih u praksi, razvijaju svoje psihofizičke sposobnosti i interesovanja“ (Vilotijević, 2000:209).

S obzirom na to da je ovaj rad usmeren na nastavu i učenje stranog jezika u predškolskom uzrastu, potrebno je uzeti u obzir činjenicu da je način rada sa decom mlađeg uzrasta specifičan, te sagledati njegove metodološke aspekte, uz osvrt na značaj i način korišćenja didaktičkih materijala, što je i učinjeno u odeljcima 2.7.2. i 2.7.3. Iz tog razloga će u ovom prikazu biti reči o pristupima i metodama vezanim isključivo za podučavanje stranog jezika.

Pristup, metoda i tehnika čine tri različita nivoa u konceptualizaciji glotodidaktike. Ričards i Rodžers (Richards & Rodgers, 2014:20) navode da je jednu od prvih definicija ovih pojmova dao Edvard Entoni (Edward Anthony, 1963), u želji da unese red u terminološko šarenilo ove oblasti. *Pristup* je, po njihovom mišljenju, pojam koji

obuhvata skup stavova i pretpostavki vezanih za prirodu nastave i za prirodu procesa učenja stranog jezika.

Metoda predstavlja opšti plan po kome se sa teoretskog prelazi u praksu. To je nivo na kome se odlučuje o veštinama i sadržaju koji će se podučavati, kao i o redosledu koji će se pratiti. Metoda mora biti u skladu sa pristupom, ali u okviru jednog pristupa može se izdvojiti više metoda.

Pojam **tehlike** se odnosi na sredstva putem kojih se primenjuju načela prethodna dva pojma. Radi se, dakle, o postupcima koji se koriste u okviru same nastave kako bi se ostvarili didaktički ciljevi.

Na nivou pristupa mogu se izdvojiti četiri pogleda na jezik: strukturalni, kognitivni, afektivni i funkcionalni.

Strukturalni pristup polazi od stava da je jezik sistem strukturalno povezanih jedinica koje se mogu podeliti na fonološke i gramatičke jedinice, na gramatičke operacije i na leksičke elemente. Ovakav pogled je zastupljen u okviru audiolingvalne metode ili metode totalnog fizičkog odgovora na primer.

Kognitivni pristup se zasniva na teorijama o učenju primenjenim na oblast drugog jezika. Naglasak je na strategijama učenja koje se mogu uskladiti sa stilom učenja samog učenika. Braun (Brown, 1987:67) dovodi ovaj pristup u vezu sa principima transformaciono-generativne teorije Noama Čomskog, prema kojima urođene predispozicije omogućavaju spontano i prirodno usvajanje bilo kog jezika, jer se nove jedinice zapravo povezuju sa već postojećim konceptima.

Humanističko-afektivni pristup je usmeren na psihološke i afektivne predispozicije učenika koje utiču, bilo pozitivno ili negativno, na njegovo učenje. Učenik se stavlja u centar nastavnog procesa i ističe se njegova autonomija. Naglašava se i pojam interakcije između nastavnika i učenika, jer se jezik gleda kao sredstvo realizacije interpersonalnih odnosa među ljudima. Značaj se pridaje i pitanju motivacije za učenje, a insistira se i na povoljnoj atmosferi u učionici, jer utiče na stvaranje pozitivnih emocija kod polaznika čime se pospešuje njegova uspešnost u sticanju jezičke kompetencije (Mihaljević Djigunović, 2012a:57).

Funkcionalni pristup se bazira na teorijama o usvajanju jezika i polazi od jezika kao sredstva komunikacije. Težište se stavlja na semantičku i komunikativnu dimenziju jezika, a ne na gramatičke strukture. Obuhvata različite aspekte komunikativnog čina u kojima su jezičke strukture određene prema korisnosti u procesu ostvarivanja komunikativnog cilja. Komunikativna metoda zastupa stanovišta ovog pristupa (Kerper, 2013).

Razvoj manje ili više opšteprihvaćenih metoda nastave i učenja stranog jezika odvijao se tokom poslednja dva veka. Na njihovo oblikovanje uticali su brojni naučno-istraživački faktori, a zbog činjenice da nastava stranih jezika spada u domen obrazovanja, od uticaja su i obrazovne politike, kao i vladajući pedagoški i didaktički stavovi (Durbaba, 2011:91).

Još je tridesetih godina 20. veka naglašavan stav da je poželjno da se nastavnici upoznaju sa svim metodama umesto da se drže samo jedne, kako bi iz onih koje im odgovaraju mogli da izvuku ono najbolje, jer svaka metoda nosi sa sobom nešto dobro (Zavišín, 2013:12).

Ipak, pregled svih postojećih metoda bio bi preobiman za ovaj rad, a istovremeno i nepotreban s obzirom na to da se, zbog specifičnosti predškolskog uzrasta, ne mogu sve metode primenjivati u nastavi. Predstavljene su neke od metoda koje se smatraju, bar u određenim aspektima, adekvatnim za rad sa malom decom. To su a) komunikativna metoda, b) *total physical response* metoda, c) prirodna metoda, d) *task-based language teaching* metoda i e) program imerzije i CLIL.

a) Komunikativna metoda

Komunikativna metoda se pojavila sedamdesetih godina 20. veka, kao posledica činjenice da su učenici stranog jezika u većini slučajeva bili sposobni da u školi proizvedu gramatički tačne rečenice, ali ne i da upotrebe to znanje u prirodnoj komunikaciji van škole (Richards, 2006:9). Jezik se do tada posmatrao kao sistem pravila, a od učenika se očekivalo da ta pravila usvoji i da savlada jezičke strukture. Primenom komunikativne metode pažnja je sa jezičkih oblika preneti, dakle, na

komunikaciju i nastava je usmerena na sticanje komunikativne kompetencije, koja je u metodici nastave stranih jezika definisana kao skup znanja i veština korišćenih u ostvarivanju komunikacije na stranom jeziku (Vilić, 2007:224). Uspešnost nastave ogleda se, dakle, u veštini učenika da koristi jezik, kao i u stepenu prikladnosti i elokventnosti njegove upotrebe, a ne više u eksplicitnom znanju o gramatičkim pravilima. Sa nivoa funkcije jezika prešlo se na proces diskursa (Kerper, 2013).

Ova metoda se naziva i komunikativno-iskustvenom, jer se sticanje iskustva na stranom jeziku pokazalo kao efikasan način za razvoj komunikativnih veština. Komunikativna metoda obuhvata, dakle, postupke kojima treba da se steknu pomenuta iskustva, omogućava njihovu primenu i predlaže različite oblike njihovog proširivanja (Mikeš, 2008:12). Nastavu tako odlikuju aktivnosti koje podrazumevaju čestu interakciju između učenika ili drugih sagovornika, čime se omogućava usavršavanje jezičkih veština kroz usvajanje jezika u kontekstu (Richards & Rodgers, 2014:98; Richards, 2006:5).

Naime, Mikeš (2008:14-15) naglašava da jezik u kontekstu čini važan aspekt komunikativne metode, jer se kontekst smatra ključnim sredstvom u procesu razumevanja i usvajanja stranog jezika. Kreće se uvek od bogatog konteksta koji zahteva manji umni napor učenika, da bi se on vremenom smanjivao, a kognitivni procesi povećavali. Mikeš se upravo zbog činjenice da prevođenje sa stranog na maternji jezik ne iziskuje nikakav umni napor učenika, protivi ovakvom vidu pomoći u otkrivanju značenja.

Bajram (Byram et al., 2002:5) ističe značaj društvenog aspekta u komunikativnoj nastavi. Naime, za korišćenje jezika, pored poznavanja vokabulara, gramatičkih pravila i struktura jezika, potrebno je znati i pravila njegove upotrebe u društvenom kontekstu i u komunikaciji. Komunikativna metoda, dakle, uključuje i interkulturalno učenje, tj. upoznavanje učenika sa zemljom i kulturom u kojoj se koristi jezik koji se uči, sa njihovim običajima, društvenim uređenjem, načinom življenja, pogledima na svet i drugim specifičnim aspektima.

U cilju da se kod učenika razvije autonomija u učenju i u komunikaciji na stranom jeziku, proces nastave je u komunikativnoj metodi usmeren upravo ka učeniku i

prilagođen njegovim potrebama, iskustvu, kognitivnim sposobnostima, kao i psihološkim i afektivnim osobinama. Učenik zauzima centralni položaj, uključen je u sve aktivnosti, a nastavniku pripada zadatak razvijanja njegove autonomije i motivacije (Vilić, 2007:227). Kao što Ričards i Rodžers (Richards & Rodgers, 2014:98) navode, nastavnik više ne predaje, već organizuje nastavu i postaje animator, medijator i sagovornik.

b) *Total physical response metoda*

Total physical response (TPR) metoda naziva se u srpskom jeziku i metodom potpunog fizičkog odgovora. Metodu je razvio američki profesor psihologije Džejsms Ašer (James Asher, 1929) šezdesetih godina 20. veka. Bazirana je na teoriji da se pamćenje podstiče kada se povezuje sa fizičkim pokretom, a inspirisana je procesom usvajanja maternjeg jezika, gde deca fizički odgovaraju na različite komande roditelja. Primenom ove metode, učenici zapravo nastoje da imitiraju usvajanje prvog jezika, pa su zato izloženi nizu komandi koje podrazumevaju da se u delo sprovedu određeni pokreti i neverbalne aktivnosti. Kreće se od jednostavnih imperativa, poput „ustani“ ili „sedi“ i ide se ka složenijim (Šuvaković, 2015:79).

Razumevanje je dakle stavljeno u prvi plan, a oralna produkcija se odlaže do trenutka kada učenik sam oseti da je sposoban da se izrazi na stranom jeziku. Ova metoda se najčešće koristi u nastavi sa početnicima i uglavnom u kombinaciji sa drugim metodama (Silver et al., 2003:3).

c) *Prirodna metoda*

Stiven Krešen (Krashen & Terrell, 1995:1), tvorac prirodne metode, utemeljio je svoju teoriju na mišljenju da je proces usvajanja jezika urođena sposobnost čoveka. Ključnim elementom tog procesa smatrao je razumevanje poruka, pa je shodno tome odbacivao potrebu za nastavnim programom gramatike i upotrebom bilo kakvih eksplicitnih uputstava u radu. Čak ni razvoj govora nije smatrao neophodnim za usvajanje jezika, već samo razumevanje. Isticao je da učenike treba u što većoj meri jednostavno izlagati

stranom jeziku, tj. jezičkom *inputu*, a da će se zahvaljujući urođenim mehanizmima *input* vremenom pretvoriti u *output*. Pozivao se na činjenicu da recepcija uvek prethodi produkciji. Kao cilj ove metode isticao je osposobljavanje učenika za razumevanje jezika i van učionice (Krashen & Terrell, 1995:56).

Krešen (Krashen & Terrell, 1995:55) je nazivao „velikim paradoksom“ tvrdnju da se podučavanje stranog jezika najbolje postiže kada se jezik koristi u svrhu prenošenja određene poruke, a ne da bi bio svesno naučen.

Nastava bazirana na prirodnoj metodi uključuje korišćenje slika i drugih sredstava kao pomoć u razumevanju jezika, zatim učenje reči i širenje vokubalara, a podrazumeva okruženje koje pruža uslove najpribližnije onima u kojima se usvaja maternji jezik. Važno je i da se obezbedi prijatna i opuštana atmosfera za rad, kako bi se izbegla bilo kakva presija kod učenika (Krashen & Terrell, 1995:55-59).

d) *Task-based language teaching* metoda

Task-based language teaching (TBLT) je naziv metode koja se odnosi na aktivno učenje jezika kroz izvršavanje zadataka (engl. *task*). Ellis (Ellis, 2009:223) naglašava da zadatak u okviru ove metode mora da ispunjava četiri uslova: (1) fokus treba da bude na značenju, (2) treba da postoji potreba za prenošenjem određene poruke ili informacije, (3) učenik treba da se oslanja na svoja jezička i nejezička znanja kako bi ispunio zadatak, (4) jezik treba da služi kao sredstvo za postizanje određenog cilja, a ne da on bude cilj zadatka. Učenik dobija centralno mesto u procesu učenja, a jezik postaje instrument kojim se ostvaruje komunikacija neophodna za postizanje cilja, odnosno, za izvršenje određenog zadatka. Učenje se ostvaruje kroz konstantnu aktivnost učenika.

U okviru ove metode, jezik ne predstavlja apstraktno znanje već se koristi u konkretne svrhe. Cilj njegove upotrebe je jasan, kao što je i svrha same aktivnosti. Nastava je usmerena na zadatak, a ne na određeni gramatički aspekt ili leksičku oblast. Zadatak ne uključuje obavezno verbalno izražavanje, ali pošto se radi u grupama, nameće se komunikacija, odnosno, razgovor među partnerima. S obzirom na to da učenici koriste

jezik u onoj meri u kojoj ga znaju, uloga nastavnika jeste da im omogući i pomogne u proširivanju tog jezičkog znanja (Bilsborough, 2013).

TBLT metoda je proizašla iz potrebe odraslih ljudi da nauče strani jezik koji će im biti od koristi van učionice. Zadaci su osmišljeni kao aktivnosti koje treba da unesu „stvarni život“ u nastavu. Kameron (Cameron, 2001:29) smatra da ovaj aspekt može biti problematičan kada je rano učenje jezika u pitanju, jer deca nemaju mnogo prilika da se služe jezikom u vanškolskom okruženju, a još manje potrebu da nauče da rezervišu hotel ili naruče jelo u restoranu, na primer. Iz tog razloga, zadaci namenjeni deci u TBLT nastavi treba da budu „školske“¹³ aktivnosti koje ispunjavaju sledeće kriterijume: da su koherentne i celovite, da imaju smisla za učenike, da imaju jasno definisane ciljeve na planu jezičkog usvajanja, da imaju početak i kraj i da na aktivan način uključuju učenike.

e) Program imerzije i CLIL

CLIL je akronim koji potiče od engleskog izraza *Content and Language Integrated Learning* i predstavlja poseban oblik nastave u kojoj je integrisano usvajanje stranog jezika i novih nejezičkih sadržaja (Coyle et al. u Zavištin, 2013:26). Nastava se podjednako usmerava na oba aspekta, s tim što nejezički sadržaj može biti određeni nastavni predmet ili pojedina tematska oblast, na primer.

Pojam CLIL objedinjuje različite nazive koji su se koristili za ovu metodu, kao što su *Content-Based Instruction*, *Content based language learning* ili *Content centered learning*. Pojedini jezici ipak imaju i sopstvene akronime, poput francuskog EMILE (fr. *Enseignement d'une matière intégrée dans la langue étrangère*) ili italijanskog ALID (it. *Apprendimento di lingua integrato nella disciplina*) (Zavištin, 2013:26).

Program jezičke imerzije takođe se definiše kao metoda za učenje stranog jezika koja podrazumeva njegovu upotrebu u sprovođenju ne samo nastave jezika, već i svih ostalih predmeta. Iz tog razloga, ove dve metode vrlo često bivaju poistovećene i nasumice se smenjuju kao generički termin za svaki vid podučavanja u kome se strani jezik koristi

¹³ Pojam „školski“ je stavljen pod znake navode, jer u slučaju primene TBLT metode u nastavi jezika na predškolskom nivou, aktivnosti svakako nisu školske, već u skladu sa predškolskim uzrastom.

kao jezik nastave. Čak se ponekad stiče utisak da CLIL zapravo obuhvata programe imerzije (Lasagabaster & Sierra, 2009:367). Međutim, iako imaju zajedničke elemente, ove metode se suštinski prilično razlikuju.

Jedan od zajedničkih aspekata jeste krajnji cilj koji se, u oba slučaja, odnosi na sticanje jezičke veštine kako u maternjem tako i u stranom jeziku, a da to ne nanosi štetu savladavanju akademskog znanja. Pored toga, kako u okviru CLIL metode, tako i u jezičkoj imerziji nameće se potreba za bilingvalnim nastavnim kadrom.

Lasagabaster i Siera (Lasagabaster & Sierra, 2009:370-372) navode da su razlike pak brojnije. Jedna od najznačajnijih jeste sam jezik. Naime, u okviru programa imerzije nastava se odvija na jeziku koji pripada okruženju učenika, bilo da je to jezik koji govori u kući, a koji se razlikuje od zvaničnog jezika, ili je reč o jeziku nacionalne manjine ili o nekom drugom zvaničnom jeziku zemlje. CLIL se, s druge strane, sprovodi na stranom jeziku, odnosno, na jeziku koji većina učenika nema prilike da praktikuje nigde osim u školskim uslovima.

Neujednačenost postoji i na nivou nastavnog kadra, s obzirom na to da u imerzivnoj nastavi većinu čine izvorni govornici koji savršeno vladaju jezikom nastave, dok u CLIL programima to obično nije slučaj. U nekim zemljama se i osnovno obrazovanje nastavnika razlikuje od jedne metode do druge.

Treća razlika vezuje se za uzrast učenika. Naime, većina programa imerzije kreće sa ranim učenjem jezika, dok se CLIL uglavnom primenjuje u višim razredima osnovnog obrazovanja. Naravno, ovo ne znači da CLIL ne postoji i na predškolskom nivou, ali svakako nije toliko čest (European Commission, 2011:15). Zbog ovog različitog uzrasnog doba učenika na početku učenja, ni stepen izloženosti jeziku se ne može porediti.

Ustanovljeno je i da u većini slučajeva imerzivni programi koriste udžbenike namenjene izvornim govornicima, a u CLIL nastavi češće su u upotrebi sažeti materijali. Programi imerzije zapravo teže dostizanju nivoa izvornog govornika, što bi bio nerealan cilj za CLIL nastavu (Lasagabaster & Sierra, 2009:372).

3.4.5. Evaluacija i samoevaluacija

Učenje stranog jezika neminovno uključuje i proveru znanja učenika. Evaluacija u vaspitno-obrazovnom domenu obuhvata sistematičnu i kritičku analizu, kao i praćenje kvaliteta u nastavi, kako bi se obezbedila mogućnost pravovremenog i delotvornog uticaja na vaspitno-obrazovni proces i time postigla njegova optimalna efikasnost, efektivnost i kvalitet. Dakle, evaluacijom se smatra svaki postupak kojim se ocenjuje kvalitet i/ili koriguje sistem obrazovanja i sama nastava (Đukić & Španović, 2009:89).

Postoje različite klasifikacije procesa testiranja, kao i brojne vrste testova. Prema hronologiji i obimu testiranja, pravi se podela na formativno (služi za proveru stepena usvojenosti pojedinačnih segmenata gradiva, obavlja se paralelno sa procesom usvajanja i treba da posluži kao pomoć učenicima u daljem učenju) i sumativno testiranje (ovim se ispituje ukupno postignuće učenika na kraju godine i proverava se da li su postignuti zacrtani ciljevi). Testovi se zatim mogu deliti po sadržaju, ali i prema učestalosti testiranja, gde se razlikuju kontinuirana i periodična evaluacija; razlikuju se i prema svrsi testiranja, što uključuje dijagnostičke testove, klasifikacione, testove za proveru postignuća, kao i testove za utvrđivanje jezičke sklonosti. Naravno, testiranja se dele i prema medijumu, pa tako postoje pisani i usmeni testovi ili testovi putem kompjutera. Ukoliko učenik sam testira svoje znanje, radi se o autoevaluacionom testu, a kada testiranje obavlja nastavnik ili neko drugi, reč je o testu eksterne evaluacije. Klasifikacija je moguća i prema brojnim drugim parametrima (Durbaba, 2011:150).

Istraživanja pokazuju da se testiranja stranog jezika najčešće obavljaju u pisanom obliku, kroz proveru znanja vokabulara i gramatike (Cameron, 2001:217). Podrazumeva se da je ovakav vid proveravanja i ocenjivanja znanja ne samo nepotreban, već i neizvodljiv u ranom uzrastu. Moglo bi se čak postaviti i pitanje opravdanosti provere znanja predškolske dece. Međutim, ako je svrha testiranja unapređenje procesa učenja svakog učenika ponaosob, kao i celokupne grupe, odnosno nastave, onda se zaista može smatrati opravdanim.

Kameron (Cameron, 2001:220) poredi proveru znanja kod dece sa brigom o biljkama, odnosno, poredi iskusnog nastavnika sa baštovanom koji neprestano proverava rast svojih biljaka, uočava promene i, na osnovu svog iskustva, procenjuje na šta te promene

mogu da ukažu. Isto tako, nastavnik treba kontinuirano da prati dečije učenje, tako što će analizirati svoja zapažanja i donositi određene zaključke na osnovu svog znanja. Zapravo, najvažnija je povratna informacija koju nastavnik dobija ovim putem, a koja mu pomaže u određivanju daljeg pravca u radu.

Shvatanje suštine i funkcije evaluacije vremenom se menjalo i proširivalo. Tako se povezivanje i izjednačavanje evaluacije sa merenjem, odnosno, testiranjem smatra najstarijim pristupom. Sledeća generacija shvatanja o evaluaciji pažnju prebacuje na evaluaciju obrazovnih programa, što je i početak kurikularne evaluacije. Treća generacija ističe funkciju procenjivanja, ali zadržavajući i tehničke i deskriptivne funkcije od ranije, čime su i obrazovni ciljevi i ishodi postali predmet evaluacije. Po najnovijem shvatanju, evaluacija ima konstruktivističku dimenziju. Konstruktivistička teza polazi od ideje da čovekovo znanje o svetu nije jednostavna i prava slika stvarnosti, jer čovek nije u mogućnosti da stvarnost neposredno uvidi, niti može čulima da stekne realnu sliku o njoj. Naime, podaci o svetu se ne unose pomoću čula, već se konstruišu. Sve veća privlačnost ovog pristupa zasniva se najpre na njegovoj različitosti u odnosu na tradicionalni pristup koji nastavnika i nastavne sadržaje stavlja u centar pažnje, a zatim i na pretpostavci o značaju sredine za učenje i podučavanje. Pod sredinom misli se na okruženje koje treba da bude organizovano tako da podržava različite perspektive, odnosno, interpretacije stvarnosti i konstrukcije znanja. Dakle, prema konstruktivističkom shvatanju evaluacije, potrebno je vrednovati sâm proces sticanja znanja, jer se procenjivanje napretka učenika smatra važnijim od ocenjivanja rezultirajućeg proizvoda (Đukić & Španović, 2009:91).

Kameron (Cameron, 2001:231) navodi da se u svrhu provere znanja i napretka učenika ranog uzrasta mogu primenjivati tehnike poput opservacije, izrade portfolia, pa čak i samoevaluacije. Opservacija pruža mogućnost da se znanje proverava u toku same nastave, bez uznemiravanja deteta. Aktivnost koja se sprovodi sa određenim ciljem, posmatra se kao test. Na osnovu opservacije, nastavnik dolazi do zapažanja prema kojima podešava dalji tok nastave. Ovakav vid provere, iako neprimetan u očima deteta, od nastavnika zahteva detaljnu pripremu.

Portfolio, kao sistematski prikupljena kolekcija radova deteta, prikazuje i prati njegov napredak i trud i tako pruža uvid u njegove sposobnosti i veštine. Obično se svakom

učeniku dodeljuje odgovarajuća fascikla u koju se odlažu radovi i produkti učenja. Međutim, ako se uzme u obzir činjenica da se to uglavnom odnosi na radove u papirnoj formi, u nastavi stranog jezika u kojoj deca još nisu savladala veštinu pisanja, ovo se može shvatiti kao prilično ograničavajući faktor (New Jersey State Department of Education, 2014:17). Napretkom tehnologije danas je omogućeno kreiranje portfolia u elektronskoj formi, tzv. e-portfolia, čime se prevazilaze ovakve situacije, jer je moguće čuvati snimljene uzorke dečijeg govora u okviru različitih aktivnosti i na taj način pratiti njihov napredak. E-portfolio može biti dostupan preko vebsajta, CD-a ili DVD-a. Po pravilu se na kraju portfolio, kako u papirnoj tako i u elektronskoj formi, daje roditeljima kako bi i oni imali uvid u radove svoje dece i u njihov napredak (Đukić & Španović, 2009:93).

Što se tiče samoevaluacije učenika, prednosti su neosporne i, premda bi se moglo postaviti pitanje koliko je ta tehnika primenjiva u predškolskom uzrastu, deca su najčešće svesna svojih preferencija i veština (New Jersey State Department of Education, 2014:18). Kameron smatra da se potcenjuje potencijal dece na planu samoprocenjivanja i da su ona, uz malu pomoć nastavnika, sposobna za takvu vrstu unutrašnje analize. U nastavi stranog jezika, ovaj vid procenjivanja zahteva najčešće upotrebu maternjeg jezika, kako bi deca mogla da iskažu koje im se aktivnosti najviše sviđaju, šta su naučili i slično (Cameron, 2001:233).

Ako se uzme u obzir činjenica da je za decu mlađeg uzrasta najvažnije da steknu čvrstu osnovu u govornom jeziku, da im se razvije osećaj sigurnosti i uživanja u radu sa stranim jezikom, poželjno je i procenu dečijeg znanja usmeriti na ove elemente (Cameron, 2001:240).

Evaluacija, dakle, predstavlja postupak koji je značajan za mikroevaluaciju pojedinih aktivnosti u istoj meri koliko je važan i za makroevaluaciju čitavog obrazovnog sistema. Svi ovi nivoi su u suštini komplementarni i ne mogu se odvojiti jedan od drugog. Evaluacija, kao skup metoda i tehnika, omogućava proveru ostvarenja ili neostvarenja postavljenih ciljeva, kao i načina na koji su ostvareni (Vujović, 2009b:99).

U tom istom cilju sve se više insistira i na samoevaluaciji nastavnika. Marš (Marsh, 1994:87) navodi da bi situacija bila idealna kada bi svi nastavnici bili podvrgnuti

samopromatranju sopstvenog rada i posledica svojih postupaka. Kao metod za sprovođenje tog postupka, on predlaže kontrolne liste koje treba da posluže kao okvir za razmišljanje.

Evropski centar za moderne jezike razvio je nekoliko vrsta portfolia namenjenih učenicima i nastavnom kadru za strane jezike, upravo u cilju sprovođenja samoevaluacije. U dokumentima u kojima se opisuju principi i smernice za korišćenje, kao ciljevi ovog instrumenta za refleksiju i proveru sopstvenih dostignuća navode se, između ostalog, razvoj jezičke kompetencije i veštine učenja za učenika, a unapređivanje nastavnog procesa za nastavnika (Council of Europe, 2004:2; Newby et al., 2007:5).

4. POLOŽAJ NASTAVE STRANIH JEZIKA U RANOM UZRASTU U JEZIČKIM OBRAZOVNIM POLITIKAMA EVROPE I SRBIJE

Evropsku uniju u ovom trenutku čini 28 država članica, sa 24 zvanična jezika. Razlika u brojevima je posledica činjenice da se pojedinim jezicima služi nekoliko zemalja, a da neke imaju i više od jednog službenog jezika. Moglo bi se čak reći da istinski jednojezične države praktično i nema (Bugarski, 2009:12). Pored toga, više od 60 drugih jezika je u upotrebi u pojedinim regionima Evropske unije, a ne mogu se zanemariti ni brojni jezici koji su doneti migracijom ljudi. Još je 2008. godine bilo procenjeno da su granice Evropske unije u tom momentu obuhvatale preko 175 različitih nacionalnosti (Commission of the European Communities, 2008:4). Ovakva jezička raznovrsnost neminovno čini jezičku politiku jednim od prioriteta evropskih rukovodećih tela i institucija.

Jezičko i kulturno šarenilo ujedinjene Evrope, zajedno sa različitim aspektima modernog doba, više nego ikada do sada nametnulo je potrebu za komunikacijom na stranom jeziku. S obzirom na činjenicu da se nove ideje u nastavi i učenju rađaju uvek kao posledica ekonomskih i političkih promena i novih potreba u komunikaciji, u skladu s tim menja se i zadatak jezičkog obrazovanja. Nastava stranih jezika mora da pruža mogućnost razvoja višejezične kompetencije i da omogućava kontinuirano učenje jezika, a jedan od uslova za postizanje ovih ciljeva jeste da se sa učenjem jezika počne u što ranijem uzrastu (Vučo, 2006b:120).

Predmet ovog poglavlja jeste prikaz evropske jezičke politike sa naglaskom na učenje i nastavu stranog jezika u ranom uzrastu, kao jednim od njenih aspekata. Nakon osvrta na promene od neposrednog uticaja na razvoj jezičke politike Evrope, te kratkog prikaza glavnih aktivnosti i zvaničnih dokumenata institucija zaduženih za jezička pitanja na evropskom nivou, analizirani su stavovi i principi na kojima počiva ova politika. Jedan od njih je, dakle, nastava stranih jezika u ranom uzrastu, pa se shodno tome obrađuju relevantni stavovi, dokumenta, publikacije i projekti evropskih institucija. Opisan je, zatim, položaj nastave u ranom uzrastu u pojedinim zemljama Evropske unije, tačnije u

Francuskoj i Hrvatskoj, kao primer i ilustracija realnog stanja u Evropi, a ujedno i radi poređenja sa situacijom u Srbiji, prikazanoj u poslednjem odeljku.

4.1. Uticaj društvenih promena na jezičku politiku Evropske unije

Svaka jezička politika i planiranje obojeni su uticajem ideoloških, epistemoloških i društveno-političkih faktora (Filipović, 2007:28). Mada evropsku jezičku politiku oblikuju, pre svega, ciljevi koje zemlje članice žele da ostvare zajedničkim snagama, na mere i postupke koji se preduzimaju za njeno sprovođenje značajan uticaj imaju pojedini aspekti koji su delom posledica ujedinjenja i višejezičnosti, a delom su novine na globalnom nivou. Ovi faktori uzeti zajedno nametnuli su promene i u planiranju jezika, jer raznovrsne nove pojave i drugačije potrebe zahtevaju zamenu statičkih teritorijalnih modela novim dinamičkim modelima koji su usmereni na korisnike (Bugarski, 2009:18).

4.1.1. Dominacija engleskog jezika

Uspostavljanje nadnacionalne institucije kakva je Evropska unija bilo bi nezamislivo bez oslanjanja na jezike šire komunikacije, što se prvenstveno odnosi na engleski jezik koji se već neko vreme izdvaja kao vodeći u svetu. Poslednjih decenija nametnuo se kao internacionalni jezik i njegovo poznavanje postalo je neophodno. Na njegovu ubranu ekspanziju veliki je uticaj imao jedan od najznačajnijih ekonomskih i političkih događaja novijeg doba – fenomen globalizacije (Filipović, 2009:97).

Engleski kao *lingua franca* zapravo je engleski jezik koji koriste govornici različitih maternjih jezika (Momčilović, 2012:620). Slobodno kretanje robe, ljudi, usluga i kapitala dovelo je i do postepenog, ali nepovratnog odvajanja jezika od teritorije. Engleski, kao i ostali jezici u internacionalnoj upotrebi, prestali su da se toliko vezuju za nacije ili države koliko za one koji se njima služe, bilo gde u svetu (Bugarski, 2009:18).

Po proceni koju je dao Kristal (Crystal, 2003:69) 2001. godine¹⁴, neizvornih govornika engleskog jezika je u tom trenutku bilo bar tri puta više nego izvornih. Kristal smatra da je upravo broj neizvornih govornika određenog jezika taj koji jeziku daje globalan karakter (Crystal, 2003:7).

Ostali veliki evropski jezici, poput francuskog, nemačkog, italijanskog ili španskog, koji su i sami u kolonijalnim vremenima iskorenili stotine idioma, kao strani jezici i kao sredstva međunarodne komunikacije definitivno gube na važnosti usled sve veće popularnosti engleskog. I pored ove činjenice, ipak se može reći da engleski jezik na paradoksalan način podstiče širenje multilingvizma. Naime, kako je objasnio Ranko Bugarski (2009:20), „ekonomska regionalizacija i politička afirmacija novih organizacionih jedinica koje se razvijaju unutar evropskih država i njihovih bivših kolonija podržavaju upotrebu regionalnih jezika“. Premda *lingua franca* pomaže u bazičnim transakcijama, njeno poznavanje ne zadovoljava potrebe evropskog tržišta i ne omogućava integrisanje u zajednice kojima taj jezik ne pripada, jer se uspešna komunikacija, pravo međusobno razumevanje i priznavanje drugih kultura može ostvariti samo kroz direktne kontakte sa njihovim pripadnicima i upotrebom njihovog jezika (Filipović, 2009:71). Može se reći da engleski suštinski ne zamenjuje druge jezike nego im se dodaje. Jezici se, prema tom gledištu, dopunjuju kao delovi jedne multilingvalne mreže, u kojoj engleski postepeno dobija ulogu „drugog maternjeg jezika“.

4.1.2. Mobilno stanovništvo

Drugi bitan činilac, prevashodno u porastu višejezičnosti na evropskom kontinentu, pored globalnog širenja engleskog, a ujedno i očuvanja i podsticanja regionalnih jezika, jeste sve obimnija mobilnost populacije. Na ovu pojavu je, pre svega, uticalo ukidanje granica unutar Evropske unije. Usled migracije ljudi, brojni jednojezični ili dvojezični gradovi i države postali su danas izrazito višejezični (Radojković Ilić, 2014:6). Dobar primer je Irska, kao dvojezična zemlja u kojoj se može sresti više govornika poljskog (a

¹⁴ Kristal napominje da se svi podaci odnose na 2001. godinu (Crystal, 2003:xi).

verovatno i litvanskog i kineskog) nego onih kojima je irski maternji jezik (Singleton, 2007:5).

Ovakva situacija uvodi u okvir jezičke politike i pitanje sudbine imigrantskih jezika u njihovim novim sredinama. Naime, preko 50 miliona ljudi u Evropi ne živi u zemlji u kojoj su se rodili. Jezičko obrazovanje, u ovakvim slučajevima, pruža najveću pomoć u procesu integracije imigranata u obrazovne sisteme, kako na tržište rada, tako i u okviru njihove adaptacije u odnosu na lokalno stanovništvo. Njihovom inkluzijom dobija se jedna socijalno kohezivnija Evropa. S druge strane, porast broja migrantske dece u evropskim školama otvara nove mogućnosti za unapređenje nastave jezika (Bainski et al., 2010:5).

4.1.3. Novi mediji i virtuelni jezik

Ljudi su danas svedoci digitalne revolucije koja u izuzetno širokim razmerama utiče na komunikaciju i društvo. Značaj razvoja informaciono-komunikacione tehnologije može se uporediti sa značenjem Gutenbergove štamparije (Ananiadou et al., 2011:4). Pojava novih medija i njihov razvoj pomogli su engleskom jeziku u sticanju funkcije *lingua franca* odvajanjem jezika od geografskog prostora u celini i njegovim prelaskom u virtuelni prostor. Naime, na izbor engleskog jezika kao jezika tehnologije uticao je ne samo broj govornika u svetu, nego i dominantna količina resursa na engleskom jeziku (Ananiadou et al., 2011:1).

Uticaj celokupnog tehnološkog razvoja, a posebno interneta, izuzetan je i u okviru nastave i učenja stranih jezika. Naime, internet omogućava neposredan pristup autentičnim materijalima i primerima na stranim jezicima, kao i svim potrebnim informacijama. Dostupni su brojni softveri za prevođenje, a internet je preplavljen i različitim programima za učenje svih mogućih jezika. U isto vreme, ljudi su širom sveta povezani i komuniciraju putem društvenih mreža i raznih medija poput skajpa, na primer. Pametni telefoni i drugi uređaji te vrste omogućavaju kontakt sa ljudima ili informacijama u svakom trenutku i na svakom mestu.

4.2. Institucionalni okvir evropske jezičke obrazovne politike

Osnivanjem Saveta Evrope i Evropske unije¹⁵, polovinom dvadesetog veka, krenulo se u ostvarivanje davnašnjeg sna o evropskom jedinstvu. Ove dve nadnacionalne institucije ostvaruju blisku saradnju i dele iste fundamentalne vrednosti – ljudska prava, demokratiju i vladavinu zakona. Obe institucije teže izgrađivanju jednog evropskog identiteta koji ne bi potirao nacionalne osobenosti zemalja članica, već bi obezbedio zajednički krov za mirniji i sadržajniji život često uzajamno netrpeljivih naroda i građana (Bugarski, 2009:38).

Ove dve međunarodne organizacije čine institucionalni okvir i evropske jezičke obrazovne politike. Na tom području takođe dele jednake stavove, ciljeve i principe, te imaju formiranu jasnu viziju i strateški plan za razvoj ovog važnog društvenog domena. Međutim, oblasti jezika i obrazovanja nalaze se u nadležnosti zemalja članica, a zalaganjem za očuvanje nacionalne, regionalne, kulturne i jezičke raznolikosti mora se podržati i suverenitet obrazovnih politika. Samim tim, uloga Saveta Evrope i Evropske unije jeste da akcije planiranja jezika podignu sa nivoa nacionalne države na internacionalni nivo (Bugarski, 2009:22), prvenstveno tako što će članicama pružiti okvir i podsticaj za saradnju, pomoći im u razmeni iskustva i prepoznavanju zajedničkih ciljeva, a potom i u sprovođenju neophodnih reformi zarad ostvarivanja tih istih ciljeva. Zbog ove autonomnosti evropskih zemalja donose se uglavnom incentive mere i preporuke, a ređe dolazi do usvajanja pravnih akata.

Aktivnosti Saveta Evrope, tj. međuvladini programi saradnje sprovode se posredstvom Odeljenja za jezičke politike u Strazburu (engl. *Language Policy Unit*) osnovanog 1957. godine i novijeg, Evropskog centra za moderne jezike u Gracu (engl. *European Centre for Modern Languages – ECML*) formiranog 1994. godine. Treća institucija Saveta

¹⁵ Evropsku uniju čine nezavisne zemlje članice koje su se udružile kako bi ostvarile prednosti i koristi zahvaljujući zajedničkom delovanju. Prepuštanjem jednog dela svojih ovlašćenja za odlučivanje zajedničkim institucijama koje su same osnovale, demokratski rešavaju pitanja od zajedničkog interesa (Evropska komisija, 2013:3). Sve države Evropske unije su ujedno i članice Saveta Evrope koji je osnovan 1949. godine kako bi, pored zalaganja za demokratiju i ljudska prava, učvrstio mir i stabilnost evropskog kontinenta. U tom cilju, doneo je brojne konvencije u oblasti ekonomije, kulture, socijalne politike i prava, a najvažnija je, svakako, *Evropska konvencija za zaštitu ljudskih prava i osnovnih sloboda* iz 1950. godine.

Evrope posvećena jezičkoj politici je Sekretarijat Evropske povelje za regionalne i manjinske jezike.

Kada je reč o Evropskoj uniji, za promovisanje i sprovođenje principa jezičke obrazovne politike zadužena je Evropska komisija, izvršna institucija koja priprema i predlaže odluke i zakone, a zatim nadgleda adekvatnu primenu tih propisa na teritoriji zemalja članica. Evropska komisija blisko saraduje prvenstveno sa Evropskim centrom za moderne jezike, ali odnos partnerstva ima i sa drugim jezičkim institucijama, kao i sa Ujedinjenim nacijama.

4.2.1. Odeljenje za jezičke politike

Odeljenje za jezičke politike ima zadatak da putem međuvladinih programa sprovede aktivnosti i razvije instrumente kojima će podržati i pomoći razvoj nacionalnih jezičkih politika. Podrška državama članicama u sprovođenju reformi pruža se kroz projekte koji su u prvo vreme bili prvenstveno usmereni na razvoj komunikativne veštine učenika, na inovativnost u nastavi jezika, kao i na promovisanje jezičke raznolikosti i plurilingvizma (Council of Europe, 2006:5).

Nakon 2001. godine, koja je proglašena evropskom godinom jezika, Savet Evrope izdao je nekoliko publikacija koje služe kao instrumenti za planiranje i praćenje učenja jezika, za usklađivanje obrazovnih politika i za rešavanje konkretnih problema u nastavnoj praksi. Tako je iste te godine objavljen *Zajednički evropski okvir za jezike* (Council of Europe, 2001), a zvanično je promovisan i *Evropski jezički portfolio* (Council of Europe, 2004). Izdate su i *Smernice za razvoj obrazovnih jezičkih politika u Evropi* (Beacco & Byram, 2003) koje su dopunjene novim izdanjem 2007. godine.

Zajednički evropski referentni okvir za jezike: učenje, nastava i ocenjivanje plod je više od dvadeset godina istraživačkog rada. Koristi se kao referentni dokument ne samo na evropskom, nego i na drugim kontinentima i preveden je na 39 jezika. Mada je prevashodno namenjen merenju kompetencija učenika, u sve većoj meri se upotrebljava i u domenima obrazovanja nastavnog kadra, reforme kurikuluma, kao i u izradi materijala za nastavu. Kristin Taljant (Tagliante, u Radojković Ilić, 2014:36) definisala

je ovo delo na osnovu njegovog podnaslova: učenje, nastava i evaluacija. Prvi deo podnaslova – učenje – odnosi se na činjenicu da je ova značajna publikacija stvorena kako bi se za sve jezike i sve učenike mogli odrediti zajednički elementi koje treba da savladaju tokom svake etape učenja; ujedno se svakome pruža mogućnost da utvrdi ciljeve svog učenja, da definiše kompetencije koje želi da razvija i do kog nivoa želi da stigne. Time se nastavnicima omogućava da precizno definišu ciljeve učenja i da pripreme efikasan plan nastave, što je druga tačka podnaslova. Treća tačka, evaluacija, odnosi se na činjenicu da je izradom zajedničkih referentnih nivoa omogućeno poređenje rezultata evaluacije jezičkih kompetencija. Znanje stranog jezika podjeljeno je na šest nivoa – A1 i A2, B1 i B2, C1 i C2 – uz dodatna tri srednja nivoa (A2+, B1+ i B2+), a govorni činovi i zadaci koje učenik može da obavi na određenom nivou čine deskriptore pomoću kojih se opisuju kompetencije. Ovaj dokument omogućava poređenje načina na koji se sprovode ispitivanja i ocenjivanja za različite jezike u različitim zemljama. Pored svega, *Zajednički evropski okvir* predstavlja bazu za međusobno priznavanje potvrda o stečenom znanju, čime se podstiče mobilnost u obrazovne i profesionalne svrhe.

Kao dodatak *Zajedničkom evropskom referentnom okviru*, a kao pomoć učenicima da steknu veću autonomiju i da u oblasti plurilingvizma i interkulturalnosti razviju svest i kompetentnost, stručnjaci Odeljenja za jezičke politike kreirali su *Evropski jezički portfolio*. Ovaj instrument omogućava korisnicima da sami procenjuju svoje jezičke i interkulturalne mogućnosti i da beleže svoja iskustva pri učenju i korišćenju stranog jezika. Učenici se time motivišu da na svim nivoima proširuju i diversifikuju svoje jezičke veštine, a ujedno im ostaje određen dokaz o stečenom znanju. Ocenjivanje se vrši prema kriterijumima i nivoima znanja utvrđenih u *Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike*.

Za razliku od prethodna dva instrumenta koja su prevashodno usmerena na same učenike, *Smernice za razvoj obrazovnih jezičkih politika u Evropi* služe kao referentni dokument za uspostavljanje, odnosno, reorganizaciju nastave jezika u državama članicama. Smernice su namenjene usklađivanju obrazovnih politika sa potrebom za planskim promovisanjem plurilingvizma i diversifikacije, kako bi se izbeglo donošenje *ad hoc* odluka. Ne ističući nijednu posebnu jezičku obrazovnu politiku, ovaj dokument

ukazuje na neke opšte izazove i moguća rešenja i zaključuje da se jezičke politike zemalja članica mogu razlikovati, ali da moraju biti usklađene sa jednim, za Evropu značajnim zajedničkim principom: svaki pojedinac mora imati mogućnost da razvija plurilingvalnu kompetenciju tokom celog svog života (Dombi, 2010:165).

Najnoviji instrument koji je Odeljenje za jezičke politike ponudilo na svom zvaničnom sajtu jeste *Platforma* (Council of Europe, 2009) koja omogućava državama članicama da imaju koristi od iskustva i stručnosti drugih zemalja prilikom izrade svojih programa za nastavu jezika. Kako bi aspekt plurilingvalnog i interkulturnog obrazovanja zasigurno bio uzet u obzir prilikom izrade kurikuluma, 2010. godine izdat je još jedan referentni dokument naslovljen *Smernice za razvoj i implementaciju plurilingvalnog i interkulturnog kurikuluma* (Beacco et al., 2010).

4.2.2. Evropski centar za moderne jezike

Zajedno sa Odeljenjem za jezičke politike, ECMJ funkcioniše kao katalizator za reforme u nastavi jezika i pomaže državama članicama da povežu jezičku obrazovnu politiku sa praksom. Podrška ECMJ odvija se kroz obuke i konsalting kako bi države članice lakše savladale izazove u svom sistemu jezičkog obrazovanja.

Strukturiran kao mreža istaknutih stručnjaka za jezička pitanja organizovanih u projektne timove, ECMJ sprovodi četvorogodišnje programe posvećene ključnim aspektima iz oblasti jezika, koji zahtevaju preduzimanje određenih mera. Projekti Evropskog centra za moderne jezike namenjeni su usavršavanju nastavnog kadra, istraživača i ostalih stručnjaka iz ove oblasti (Council of Europe, 1998).

Na zvaničnom sajtu¹⁶ ove institucije prikazano je devet oblasti raspoređenih u krug, a središnju, zajedničku tačku čini upravo obrazovanje nastavnog kadra. Ostali segmenti su plurilingvalno obrazovanje, migracija i jezičko obrazovanje, novi mediji u jezičkom obrazovanju, mobilnost i interkulturno učenje, evaluacija i ispitivanje, zapošljavanje i jezici, znakovni jezik, CLIL i, najzad, učenje jezika u ranom uzrastu. Istaknut je značaj svakog ovog pitanja, izazovi koje nose sa sobom i rešenja koje ECMJ nudi.

¹⁶ <http://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/en-GB/Default.aspx>

4.2.3. Aktivnosti Evropske komisije

Evropska komisija brojnim aktivnostima sprovodi principe i zacrtane ciljeve jezičke politike Evropske unije. Promovisanjem učenja jezika i jezičke raznolikosti, zajedno sa nacionalnim vladama, zalaže se za ostvarivanje jednog od njenih najambicioznijih ciljeva, zvanično postavljenog 2002. godine¹⁷ kada je dogovoreno da treba težiti osposobljavanju građana, od ranog uzrasta, za komunikaciju na bar dva strana jezika pored maternjeg. Aktivnosti Evropske komisije u ovoj oblasti definisane su i u saopštenju¹⁸ iz 2008. godine u kome su istaknute prednosti i značaj jezičke raznolikosti u Evropskoj uniji. Među prioritetima ističe se pomoć državama članicama u razvijanju novih obrazovnih alata kako bi učenici po završetku školovanja raspolagali boljim jezičkim veštinama; tu je i važan zadatak prikupljanja podataka kako bi se pratio napredak u nastavi i učenju jezika i time podstaklo usvajanje više od jednog stranog jezika; najzad, istaknuto je i nagrađivanje inovacija u domenu nastave i učenja jezika.

Drugi važan dokument koji, pored pomenutog saopštenja, uokviruje rad Evropske komisije na jezičkom planu jeste projekat naslovljen *Obrazovanje i obuka 2020 (ET 2020)*¹⁹. Njime su obuhvaćeni zajednički strateški ciljevi država članica kao što su, između ostalog, implementacija dugoročnog učenja i mobilnosti ili unapređenje kvaliteta i efikasnosti obrazovanja i obuke.

Kako bi uspešno implementirala projekat *ET 2020*, Evropska komisija se oslanja na Otvoreni metod koordinacije (OMK)²⁰. Reč je o instrumentu za usaglašavanje takozvanog „mekog zakonodavstva“ zemalja Evropske unije u obliku stručnih radnih grupa u kojima Evropska komisija, zajedno sa državama članicama, utvrđuje odgovarajuće ciljeve i pomaže zemljama da se prilagode, da unaprede svoju međusobnu saradnju i da intenziviraju razmenu iskustava.

Na razvoj nastave i učenja jezika, Evropska komisija utiče i kroz programe koje finansira i koji se menjaju u ciklusima od šest godina. Danas je aktuelan tzv. Erasmus+

¹⁷ *Presidency Conclusions – Barcelona European Council* (European Council, 2002)

¹⁸ *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment* (Commission of the European Communities, 2008).

¹⁹ *Education and training 2020 (ET 2020)*. (2009). Official Journal C 119.

²⁰ Podaci preuzeti sa internet sajta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja: <http://omk-obrazovanje.gov.rs/>

program (2014-2020) koji mladima omogućava da unaprede svoje jezičke kompetencije učenjem i obučavanjem u inostranstvu. Prethodni program, za period od 2007. do 2013. godine, bio je pokrenut usled sve veće potrebe za obrazovanjem pojedinaca i bio je usmeren na ostvarivanje intenzivnije razmene, mobilnosti i saradnje. Obuhvatao je i finansirao četiri projekta od kojih je prvi, *Comenius*, bio namenjen učenicima predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola. Cilj ovog projekta bio je da pospeši rano učenje stranih jezika i mobilnost učenika i da razvije interkulturno razumevanje kod dece.

Najzad, za praćenje napretka koji ostvaruje razvoj nastave i učenja stranih jezika potrebni su dostupni izvori podataka. Evropska komisija, na osnovu pouzdane baze podataka²¹, kreira norme i pokazatelje jezičkih kompetencija, čime osigurava razvoj odgovarajućih politika i efektivnih inicijativa.

4.3. Stavovi i načela evropske jezičke obrazovne politike

U cilju promovisanja međusobnog razumevanja i tolerancije poznavanjem stranih jezika, bilo da su regionalni, nacionalni ili jezici etničkih zajednica, jezička politika Evrope polazi od sledećih uverenja (Vučo, 2006b:116):

- (1) da su jezici i kulture koje je Evropa nasledila jedno ogromno bogatstvo i vrednost koju treba sačuvati i zaštititi i koju treba kroz efikasno obrazovanje, od barijere u komunikaciji pretvoriti u sredstvo bogaćenja i razumevanja;
- (2) da će se boljim poznavanjem evropskih jezika omogućiti komunikacija i interakcija među građanima različitih maternjih jezika, čime će znatno biti olakšana njihova mobilnost, razumevanje i saradnja;
- (3) da se razvijanjem nacionalne politike u oblasti nastave i učenja jezika i primenom politike međusobne saradnje i koordinacije, zemlje članice mogu usaglasiti na evropskom nivou.

²¹ Na prikupljanju i analizi podataka o nastavi jezika u Evropi, pored uprave Evropske komisije zadužene za obrazovanje, učestvuju i Evrostat, Unesco i OECD.

Iz ovih stavova su proizašli principi na kojima se zasniva evropska jezička politika, ali i ciljevi kojima stremi. Najznačajniji su: multilingvizam, plurilingvizam, interkulturalnost, mobilnost, kontinuirano obrazovanje i učenje, komunikativna kompetencija, evaluacija i rano učenje stranih jezika.

- Multilingvizam kao višejezičnost zajednice

Ujedinjenje zemalja na evropskom kontinentu izazvalo je velike promene na jezičkom planu. Stvoreno je višejezično društvo, pa je Evropa koja je dugo smatrana ishodištem i tradicionalnim uporištem ideologije monolingvizma (Bugarski, 2009:12) pretvorena u jedinstveno partnerstvo raznolikih jezika, kultura, običaja i istorija. Naime, svaka država članica upotpunila je kulturno blago evropske zajednice izraženo, pre svega, kroz jezičko nasleđe, te je zarad očuvanja takvog bogatstva i u cilju prevazilaženja neminovnih prepreka koje se mogu javiti u jednom višejezičnom društvu, evropska jezička obrazovna politika posvećena razvoju i očuvanju multilingvizma i multikulturizma (Maalouf, 2008:5).

Važnost jezičke raznolikosti u okviru Evropske unije može se videti kroz brojne dokumente u kojima se ističu njene prednosti i vrednost, a u nekima su definisani i koraci koje treba preduzeti kako bi se multilingvizam usadio u političku strukturu zarad socijalne kohezije i prosperiteta.

Očuvanje multilingvizma, kao cilj, nametnulo je potrebu za razvijanjem komunikativne sposobnosti na bar dva strana jezika pored maternjeg kod svih građana Evrope. Naime, engleski kao *lingua franca* najzastupljeniji je strani jezik na svim nivoima formalnog i neformalnog obrazovanja, ali je ustanovljeno da njegovo znanje nije dovoljno za aktivno učešće u evropskom multilingvalnom društvu (Filipović, 2009:71).

- Plurilingvizam kao višejezičnost pojedinca

Plurilingvizam je u brojnim referentnim dokumentima identifikovan kao princip i cilj jezičkih politika. Obrazovanje plurilingvalnih pojedinaca od kojih se očekuje da, pre svega, razviju sposobnost komuniciranja na bar dva strana jezika pored maternjeg, kao i da upoznaju i prihvate druge kulturne zajednice kako bi mogli da uspostavljuju interkulturalne dijaloge u svim sferama društvenog života, može se smatrati jednim od

prioriteta evropske jezičke politike (European Council, 2002:19). Plurilingvalni repertoar predstavlja, dakle, skup različitih jezika koje pojedinac usvaja u detinjstvu, tokom školovanja, u okviru kasnijeg usavršavanja ili na bilo koji drugi način. Za svaki jezik plurilingvalni pojedinac može posedovati različite kompetencije (čitanje, razumevanje, konverzacija), a svi takvi jezici ne moraju ni da imaju iste funkcije (Radojković Ilić, 2014:20-22).

Sa sve češćom upotrebom ovog pojma pojavile su se i njegove neadekvatne interpretacije. Neretko se plurilingvizam shvata kao proširenje ponude jezika koji se predaju u školama ili kao nekakva privilegija intelektualaca i bogatih ljudi. Često se poistovećuje i sa pojmom multilingvizma. Dok je plurilingvalno društvo u većini sastavljeno od pojedinaca sposobnih da na različitim nivoima koriste više jezika, multilingvalnu zajednicu uglavnom čine monolingvalni pojedinci koji ne vladaju jezikom drugih pripadnika te zajednice (Radojković Ilić, 2014:21-24).

- Interkulturno obrazovanje

Kratak prikaz osnovnih karakteristika pojma interkulturalnosti već je dat u okviru ovog rada u Odeljku 2.2.2., te nema potrebe za njegovim ponavljanjem.

Evropska politika jasno naglašava vrednost interkulturalizma. Savet Evrope je 2008. godine izdao dokument²² u kome poziva na primenu tog dijaloga na svim nivoima obrazovanja i u kome ističe značaj buđenja svesti o ovom konceptu (Council of Europe, 2008). Značaj interkulturalnosti ističe se zapravo u velikom broju evropskih dokumenata, između ostalog i u okviru *Zajedničkog evropskog referentnog okvira*, a u cilju još upečatljivijeg naglašavanja značaja ovog koncepta, Savet Evrope izdao je zbornik radova posvećen pojmu interkulturalne kompetencije (Byram, 2003).

- Mobilnost

Povećana mobilnost ljudi, kao posledica stvaranja jedinstvenog tržišta i zajedničkog političkog okruženja, već je pomenuta među faktorima koji neposredno utiču na pravac evropske jezičke politike. Međutim, ovaj fenomen se javlja i kao jedna od ključnih tendencija pomenute politike i to, pre svega, u cilju daljeg obrazovanja ili obuke

²² Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue*.

pojedinaца – dece, adolescenata ili odraslih ljudi. Učenicima i nastavnicima na svim nivoima obrazovanja treba omogućiti da studiraju, da se obučavaju ili da rade u drugim zemljama kako bi unapredili svoje znanje stranog jezika i razvili interkulturalne kompetencije (Dombi, 2010:164).

Evropske institucije nude programe kojima se podržava ovaj vid mobilnosti, a jedan od vodećih jeste ranije pomenuti program *Erasmus+*.

- Kontinuirano obrazovanje i učenje

Koncept kontinuiranog obrazovanja i učenja (engl. *lifelong learning*) podrazumeva da obrazovanje traje dok i život svakog pojedinca i u tom smislu je kontinuirano. Evropska jezička politika zalaže se za ovaj princip i kad je učenje jezika u pitanju (Vučo, 2006a:117). Obrazovni sistem mora da pruža mogućnost svakom pojedincu, bilo kog uzrasta ili profesije, da stiče nova i korisna znanja, odnosno, da usvaja nove jezike.

Društvo koje uči postaje efikasnije: poboljšava se kvalitet života svakog pojedinca, smanjuje se nezaposlenost, obezbeđuju se jednake mogućnosti za sve, ojačava se privreda i utemeljuje koncept demokratskog građanstva.

- Komunikativna kompetencija

Kompetencije predstavljaju kombinaciju veština, znanja, sposobnosti i stavova koje treba razviti do kraja obaveznog obrazovanja ili obuke i koje treba da čine osnovu za dalje učenje kao deo kontinuiranog obrazovanja (Dombi, 2010:165). Evropske institucije izdale su dokument²³ u kome su opisane kompetencije koje se smatraju najvažnijim za lični razvoj, inkluziju i veću mogućnost zaposlenja. Kompetencija vezana za znanje jezika naziva se komunikativnom kompetencijom i predstavlja skup znanja i veština ne samo u domenu jezičke strukture, već i u odnosu na upotrebu koja je potrebna u datoj komunikativnoj situaciji i koju zahtevaju socio-kulturne norme zajednice u kojoj se govori (Vučo, 2006a:119).

²³ *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*. Official Journal of the European Union.

- Evaluacija

U domenu nastave jezika, veoma važnu ulogu za napredak u učenju, kao i za pravilan razvoj jezičkog obrazovanja, igraju evaluacija i testiranje. Pod ovim terminima ne misli se, dakle, samo na testiranje jezičke kompetencije učenika, već i na procenjivanje kvaliteta određenog obrazovnog sistema ili kurikuluma. Evaluacija se odnosi i na procenjivanje i vrednovanje rada nastavnog kadra. O evaluaciji i njenoj primeni u okviru nastave jezika u ranom uzrastu već je bilo reči u Odeljku 3.4.5.

Evropske institucije obezbedile su brojne instrumente kao pomoć u ovom postupku, ali najznačajniju referencu za sve vrste ocenjivanja u domenu nastave i učenja jezika predstavlja *Zajednički evropski referentni okvir za jezike*.

- Rano učenje jezika

Pozitivni aspekti ranog učenja jezika detaljno su predočeni u Poglavlju 2.2. i ukazuju na činjenicu da rani uzrast pruža idealne uslove i olakšava razvoj prethodno navedenih pojmova plurilingvizma, interkulturalnosti, komunikativne kompetencije i kontinuiranog obrazovanja. Evropska jezička politika prepoznala je ove prednosti i zbog njih zastupa stav da sa nastavom stranih jezika treba krenuti od što ranijeg uzrasta. Ovom pitanju posvećeno je Poglavlje 4.4.

4.4. Nastava stranog jezika u ranom uzrastu u obrazovnoj politici Evropske unije

Institucije Evropske unije i Saveta Evrope zadužene za oblast jezičke obrazovne politike koriste u svojim dokumentima, materijalima i projektima termin *ranog uzrasta* (engl. *early language learning*, fr. *enseignement précoce des langues*) kada je reč o nastavi stranog jezika kod dece. Zbog činjenice da se u pomenutim jezicima radi o prilično širokom pojmu, bilo je neophodno definisati koji je uzrast dece obuhvaćen ovim terminom. Predlog definicije dat je u okviru publikacije²⁴ koju je izdao Savet Evrope 2003. godine, upravo u cilju izbegavanja mogućih nesuglasica ili nesporazuma (Doyé,

²⁴ Newby, D. (2003). *Presentation and evaluation of work carried out by the ECML from 1995 to 1999*.

2003:118). S obzirom na to da se reformski programi bore za pomeranje početka nastave jezika, tačnije za njeno ranije uvođenje, upotreba gore pomenutih termina kojima se upućuje na nešto što prethodi onom uobičajenom u tradicionalnoj praksi, smatrala se adekvatnom. U većini evropskih škola deca su počinjala da uče strani jezik u uzrastu od 10-11 godina²⁵, što se uglavnom poklapalo sa početkom tzv. sekundarnog obrazovanja (Doyé & Hurrell, 1997:6), pa je dogovoreno da se *ranim uzrastom* i njegovim stranim ekvivalentima obuhvati nivo primarnog obrazovanja. U sistemima u kojima ne postoji pomenuta podela na primarno i sekundarno – što je, na primer, slučaj sa zemljama istočne Evrope, pa i sa Srbijom – ako se uzme obzir godište dece, može se reći da se primarno obrazovanje poklapa sa obrazovanjem koje se stiče u predškolskim ustanovama (engl. *pre-primary*) i nižim razredima osnovne škole (engl. *primary*). Ovi engleski termini definisani su još ranije, u jednom izveštaju²⁶ (Council of Europe, 1997:8) tako što je pod terminom *primary* obuhvaćen period koji kreće oko 5-6. godine i traje do 10-11., dok se *pre-primary* odnosi na decu između 3 i 5-6 godina (Doyé, 2003:118).

4.4.1. Stavovi evropskih institucija o nastavi stranog jezika u ranom uzrastu

Bilo da je zbog pozitivnog uticaja na formiranje stavova prema drugim kulturama ili zbog polaganja kvalitetnijih temelja ne samo za dalje učenje stranih jezika nego i za druge oblasti obrazovanja, Evropska unija je u svakom slučaju odavno prepoznala značaj uvođenja nastave stranog jezika u što ranijem uzrastu (Porcher & Groux, 1998:34). U nekim zemljama, kao što su Francuska, Nemačka i Italija, ovaj vid nastave je u eksperimentalnom obliku uveden još šezdesetih godina prošlog veka, da bi sredinom osamdesetih ušao u nacionalne kurikulume (Porcher & Groux, 1998:32).

Evropske institucije zadužene za jezičko obrazovanje uložile su veliki trud u istraživanje prednosti i mana ranog učenja jezika i složile se oko činjenice da najveću pažnju zahteva obrazovanje i obuka vaspitača/nastavnika. Naime, nastava stranog jezika u ranom uzrastu podrazumeva spoj znanja jezika, veštine rada sa decom datog uzrasta,

²⁵ Da se Evropa sigurnim korakom kreće ka postavljenom cilju pokazuju podaci iz 2012. godine vezani za uzrast u kome se započinje učenje prvog stranog jezika (v. *Prilog 1*).

²⁶ Council of Europe. (1997). *Final Conference of the Modern Languages Project*.

ali i poznavanje specifičnih pristupa takvoj vrsti nastave. Učenje jezika mora biti prilagođeno dečijem kognitivnom i emotivnom razvoju i neophodno je uzeti u obzir njihov početni nivo kada je reč o učenju u kolektivu.

Prepoznate su brojne prednosti ranog učenja jezika: metode koje se koriste pri podučavanju jezika lako se uklapaju u ludički pristup vrtića i nižih razreda osnovnog školovanja; deca su motivisana da uče nove stvari; uživaju u učenju stranog jezika i manje se stide od starijih učenika; nalaze se u periodu „prirodnog“ usvajanja jezika kada sa lakoćom uče i pravilan izgovor; rano upoznavanje sa drugim kulturama omogućava i njihovo lakše prihvatanje; učenjem stranog jezika utiče se i na kognitivni razvoj, jer se poboljšavaju koncentracija i pamćenje, a olakšano je i usvajanje dodatnih stranih jezika; rad u društvu i sa vršnjacima podstiče socijalni i emotivni razvoj deteta. Evropski centar za moderne jezike, pored svih ovih faktora, prepoznaje i one pragmatičnijeg karaktera: ako se strani jezik smatra jednom od ključnih kompetencija modernog doba, logično je započeti njegovo razvijanje što ranije, a osim toga, preporuka o učenju dva strana jezika pored maternjeg zahteva pomeranje tog početka na niže razrede, pa čak i vrtić. Vreme dobijeno ranijim učenjem jezika ostavlja prostora i za druge aktivnosti koje nameće školovanje.

Ipak, stručnjaci Evropskog centra za moderne jezike smatraju da se pomeranjem učenja stranih jezika na ranije doba otvaraju i polja koja zahtevaju dodatna istraživanja. Naime, postavlja se pitanje održivosti znanja stečenog u tom ranom periodu, kao i njegovog realnog doprinosa daljem – formalnijem – učenju. Osim toga, strani jezik kao fakultativan predmet u predškolskom dobu stvara raskorak između dece koja su ga učila i one koja nisu, te se zbog neujednačenog nivoa znanja otežava pitanje kontinuiteta. Jedno od glavnih problema koje Evropski centar ističe vezano za ovu temu jeste i obrazovanje nastavnika, tj. pitanje neophodnih kvalifikacija i mogućnosti obuke.

Najzad, potrebno je s jedne strane definisati i rezultate koji se očekuju od ranog učenja jezika, a s druge strane, kriterijume na osnovu kojih će se ti rezultati proveravati i ocenjivati. Jedno izdanje Evropskog centra se čak bavi razmatranjem mogućnosti da se *Zajednički evropski referentni okvir* koristi kao merilo i u ovom slučaju. Postoje i brojni materijali na nekoliko jezika namenjeni nastavnicima i mentorima, u okviru kojih se nude zanimljive jezičke aktivnosti, kao i korisne vežbe za obuku.

4.4.2. Zvanični dokumenti i preporuke zemljama članicama

Jedan od prvih dokumenata Evropske unije u kome se uvažava i pominje značaj učenja stranog jezika u što ranijem uzrastu jeste *Bela knjiga Evropske komisije o obrazovanju i obuci*²⁷ (European Commission, 1995:13) iz 1995. godine. Naime, ovaj dokument analizira promene u društvu koje treba uzeti u obzir i daje smernice za unapređenje obrazovanja i obuke, jer je ulaganje u znanje ključni faktor za razvoj zaposlenosti, kompetitivnosti i socijalne kohezije. Napominje se da su, s jedne strane, neophodna rešenja koja će odmah dati rezultate, a da je s druge strane potreban jedan sveobuhvatan pristup koji će zajedničkim trudom Evropske unije i zemalja članica pozitivno uticati na budućnost.

Strani jezik je ovde definisan kao deo obaveznog osnovnog znanja, uz konstataciju da deca sa predškolskim obrazovanjem u proseku ostvaruju bolje rezultate u daljem školovanju, da stiču viši stepen obrazovanja i da se lakše integrišu. Istaknut je i značaj uvođenja nastave stranog jezika već u tom uzrastu, prevashodno zbog zacrtanog evropskog cilja o usvajanju dva strana jezika u toku osnovnog obrazovanja. Insistira se takođe i na obaveznoj saradnji između škole i roditelja, jer se podrška porodice pokazala kao najznačajnija za uspešno usvajanje osnovnog znanja, posebno kada je reč o porodicama koje žive u nepovoljnim uslovima. Jedan od ciljeva Evropske unije jeste to da se ovakav vid saradnje nastavi i kasnije između obrazovnih institucija i preduzeća, pre svega kroz neki vid dodatne obuke.

Drugi deo *Bele knjige* podeljen je na pet opštih ciljeva datih kao smernice za izgradnju društva koje uči (engl. *learning society*). Kao i u svim dokumentima ove vrste, Evropska komisija poziva države članice da u okviru svojih mogućnosti sprovede preporučene mere kako bi se postepeno ostvarivali zacrtani ciljevi, a od evropskih institucija očekuje maksimalnu podršku u tome. Prvi cilj nalaže da treba motivisati sticanje znanja, drugi zahteva približavanje školskog i poslovnog sektora, treći poziva na borbu protiv ekskluzije, a četvrti cilj čini suštinu evropske jezičke politike i odnosi se na očekivanje da se u plurilingvalnom repertoaru svakog građanina nađe bar tri jezika Evropske unije. Zarad postizanja ovog poslednjeg cilja predlaže se uvođenje učenja

²⁷ Na engleskom *White paper on education and training. Teaching and learning – towards the learning society*.

jezika već u predškolskom uzrastu. U okviru ovog segmenta istaknute su i neke od prednosti koje učenje stranog jezika donosi kada se započne u ranom uzrastu, a to su bolji rezultati u školi, napredniji razvoj maternjeg jezika, razvijanje intelektualne agilnosti i, naravno, širenje kulturnih horizonata.

Krajem 1997. godine Savet Evropske unije usvojio je rezoluciju (Council of the European Union, 1997) takođe zasnovanu na načelima evropske politike o poštovanju jezičke raznolikosti, promovisanju multilingvizma i unapređivanju kako interkulture, tako i jezičke veštine građana učenjem bar dva strana jezika pored maternjeg, u kojoj se ističu prednosti ranog učenja jezika upravo zarad ostvarenja pomenutih načela.

U pomenutoj rezoluciji se od država članica traži da u okviru svojih mogućnosti podstiču nastavu stranih jezika u ranom uzrastu, kao i raznovrsnost jezika koji se uče u tom periodu; da podstiču saradnju svih škola u Evropi u kojima u ranom uzrastu, pored maternjeg jezika, postoji i nastava na bar jednom od jezika Evropske unije i time omoguće deci mobilnost, makar virtuelnu ako ne i fizičku; da promovišu kontinuitet u pružanju nastave stranih jezika; da razvijaju svest svih koji su uključeni, a pre svega roditelja, o dobrobiti učenja stranog jezika u ranom dobu; da podstiču izradu i korišćenje materijala i multimedijalnih izvora, najprikladnijih za već pomenuti uzrast; da podržavaju preduzimanje mera za upoznavanje i pripremu učitelja i vaspitača sa novinama koje ih očekuju.

Na kraju teksta rezolucije, Evropskoj komisiji je upućena molba da omogući što bolju saradnju zemalja članica, u okviru koje će se razmenjivati iskustva, zajednički razvijati nove metode nastave, novi materijali kao i odgovarajuća sredstva evaluacije za nastavu u ranom uzrastu. Evropska komisija igra važnu ulogu i u domenu obučavanja kadra gde treba da poveća mobilnost nastavnika, da radi na unapređivanju kompetencija koje su neophodne za nastavu u ranom periodu i da podstiče saradnju među institucijama za obuku nastavnog kadra.

Pošto je 2003. godine Evropska komisija iznela svoju nameru da proširi, učvrsti i razvija rano učenje jednog ili više stranih jezika u svakoj od svojih država članica (European Commission, 2003) i zatim nastavila da potencira značaj ovog učenja u ranom uzrastu (European Commission, 2005), bilo je neophodno podržati te tvrdnje

jednim detaljnim i obimnim istraživanjem. Tako je 2006. godine objavljen obiman izveštaj o glavnim pedagoškim principima u osnovi nastave jezika za najmlađe učenike (Edelenbos et al., 2006). Radi se o studiji od blizu dve stotine strana koja proširuje i nadovezuje se na istraživanje koje su 1998. godine sproveli Blondin i drugi (Blondin et al., 1998). Dok je prethodna studija bila fokusirana isključivo na objavljena istraživanja, novi izveštaj pored toga obuhvata i dve druge perspektive: dobra iskustva i osnovne principe. Ovaj dokument, baziran na činjeničnim podacima, ima za cilj da prikaže realnu opštu sliku svih aspekata nastave stranog jezika u ranom uzrastu. Njegovu izradu motivisali su i određeni aspekti radnog dokumenta iz 2005. godine u kome su prikazani koraci i strategija za pretvaranje evropskih sistema obrazovanja i obuke u najbolje na svetu (Commission of the European Communities, 2005:5).

4.4.3. Publikacije na temu ranog učenja jezika

O značaju učenja jezika na ranom uzrastu govore i brojne publikacije evropskih institucija. Jedna od njih je priručnik²⁸ objavljen sredinom 2011. godine u sklopu evropskog strateškog okvira za obrazovanje i obuku *ET 2020*, koji se zasniva na rezultatima do kojih je došla radna grupa stručnjaka u oblasti usvajanja stranog jezika na predškolskom uzrastu. Radnu grupu su činili stručnjaci iz 28 zemalja i 30 različitih obrazovnih sistema, a delegirala ih je Evropska komisija. Priručnik daje smernice i preporuke zasnovane na razmeni dobrih iskustava među pomenutim stručnjacima, a uz njega su dostupni i linkovi putem kojih se mogu pročitati primeri tih iskustava, kao i rezimei obuhvaćenih zemalja.

Tema priručnika je podeljena na dve podkategorije, pa se tako s jedne strane bavi nastavom stranog/drugog jezika na ranom uzrastu, a s druge, nastavom jezika instrukcije i drugog jezika kod dece manjinskog ili migrantskog porekla, opet u ranom uzrastu. Rano učenje jezika (engl. *Early Language Learning*, skraćeno *ELL*) u predškolskom nivou definisano je u ovom dokumentu kao „sistematsko upoznavanje ili izlaganje jednom ili više jezika na nivou predškolskog obrazovanja“ (European Commission, 2011:6).

²⁸ European Commission. (2011a). *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. A policy handbook.*

Priručnik se najpre osvrće na prednosti ranog učenja jezika, naglašavajući značaj ranog upoznavanja sa konceptom multilingvizma i sa drugim kulturama, da bi u daljem delu teksta bili istaknuti ciljevi kojima ELL treba da teži, a to su podsticanje interkulturalnog obrazovanja, negovanje ličnog razvoja dece, povezivanje sa konceptom kontinuiranog učenja i, kad god je to moguće, upoznavanje sa jezikom koji će se dalje učiti u školi. Razmatraju se i kriterijumi koji učenje jezika u ranom uzrastu čine svrsishodnim, a to su pravičnost i kvalitetna, kontinuirana i konzistentna nastava. Oni se postižu prilagođavanjem nastave i izbegavanjem „tradicionalnog“ oblika podučavanja jezika, zatim pružanjem istih mogućnosti za svakog pojedinca, kombinovanjem učenja jednog specifičnog jezika i upoznavanja sa jezičkom raznovršnošću, učvršćivanjem veze između predškolske i školske nastave itd.

U priručniku je velika pažnja posvećena i izuzetno važnom pitanju kvalifikovanosti vaspitača/nastavnika za ovaj vid nastave. Kao što je već konstatovano u nekim ranijim dokumentima, za uspešnu nastavu u ranom uzrastu, nastavnik mora vladati stranim jezikom koji predaje, ali ujedno mora biti obučen za rad sa malom decom. Nažalost, mali je broj onih koji se mogu pohvaliti stručnošću u oba domena. U priručniku se zato preporučuju, s jedne strane, kursevi kojim bi nastavnici i vaspitači usavršavali svoje znanje stranog jezika, a s druge strane, specijalizacije za nastavnike jezika kako bi se posebno obučavali za rad sa malom decom i razvijali pedagoške veštine. S obzirom na činjenicu da jezičko obrazovanje podrazumeva i interkulturalno obrazovanje, potrebna je edukacija nastavnog kadra i na tom polju. Iskustvo je pokazalo da se razmenama i gostovanjima nastavnika u drugim zemljama znatno unapređuje njihova kompetentnost i motivisanost, pa su u daljem tekstu navedeni programi koji pružaju priliku za tu vrstu mobilnosti. Zbog neospornog doprinosa nastavi i učenju jezika, podstiče se zapošljavanje izvornih govornika. Izloženost dece izvornom govoru daje izuzetne rezultate u razvoju jezičke kompetencije.

Sledeći deo priručnika posvećen je deci iz manjinskih i migrantskih grupa, odnosno, poteškoćama sa kojima se oni susreću u jezičkoj nastavi. Preporučuje se podsticanje njihovog učešća u predškolskim programima koji pomažu učenje jezika nastave, jer se time olakšava njihova integracija u društvo, kao i dalje obrazovanje.

Nastava stranog jezika u predškolskom uzrastu zahteva podršku interesnih strana kao što su roditelji, zajednica, razne organizacije itd. Iz tog razloga se u priručniku insistira na potrebi za njihovom saradnjom i što većim angažmanom.

U poslednjem pasusu, naglašava se potreba za uvođenjem sistematskog praćenja i ocenjivanja rezultata postignutih pri učenju jezika u ranom uzrastu, čime bi se interesovanje za ranom nastavom podiglo na jedan viši nivo i u okviru same obrazovne politike.

Euridika je u saradnji sa Eurostatom²⁹ 2014. godine objavila izveštaj³⁰ koji je zatim pod drugačijim naslovom³¹ dopunila radna grupa za predškolsko obrazovanje i vaspitanje pod pokroviteljstvom Evropske komisije. Ovi izveštaji pružaju konkretne podatke o stanju ranog jezičkog obrazovanja u granicama Evrope, čime se stiče uvid u realnu situaciju i ukazuje na pitanja kojima se treba dodatno posvetiti. Ova vrsta publikacija doprinosi stvaranju politike utemeljene na dokazima.

Pored Evropske komisije, Evropski centar za moderne jezike Saveta Evrope takođe nudi raznovrsne publikacije, sajtove i module za obuku nastavnika, kako bi se već u ranom uzrastu omogućila nastava koja se bazira na plurilingvalnim i interkulturalnim pristupima i koja primenjuje aktivne, komunikativne i interaktivne metode, kao i korišćenje novih tehnologija.

Koliko je ECMJ od samog osnivanja poklanjao veliku pažnju nastavi jezika u ranom uzrastu može se videti u već pomenutoj publikaciji³² sa prikazom aktivnosti koje je centar sproveo u svojim prvim godinama rada, a koje su se u velikoj meri nadovezivale na jedan raniji projekat³³ Saveta Evrope. Rezultati ovog novijeg projekta, koji je trajao od 1989. do 1996. godine, prikazani su i usvojeni na finalnoj konferenciji u Strazburu 1997. godine. U periodu od 1995. do 1999. godine, ECMJ je organizovao brojne

²⁹ Evropska služba za statistiku

³⁰ European Commission. (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe. 2014 Edition*. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

³¹ Working group ECEC. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*.

³² Newby, D. (ed.) (2003). *Thematic collections: Presentation and evaluation of work carried out by the ECML from 1995 to 1999*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

³³ Council of Europe. (1997). *Final Conference of the Modern Languages Project*. Strasbourg: Council of Europe.

radionice od čega je pet bilo iz oblasti nastave jezika u ranom uzrastu (Doyé, 2003:117). Svaka radionica započeta je pitanjem koristi ranog učenja stranog jezika. Premda je već tada bilo opravdano očekivanje da građani Evrope pored maternjeg uče još dva strana jezika, trebalo je objasniti razloge zbog kojih bi strani jezik bio prihvaćen, pre svega, kao sastavni deo kurikuluma za niže razrede osnovne škole, a onda i za predškolsko. Uzeta su u obzir mišljenja iz različitih naučnih disciplina – razvojne psihologije, neuropsihologije, antropologije – ali je na kraju preovladao argument iz oblasti pedagogije. Naime, usled promena do kojih je došlo u svetu, konstatovano je da su deca sve više i sve ranije izložena stranim jezicima i kulturama i da je neophodno pripremiti ih za to. Ostali argumenti bili su zapravo dokazi o psihološkoj i fiziološkoj sposobnosti dece da razviju komunikativnu kompetenciju na stranom jeziku, čime je dodatno opravdana potreba za opismenjivanjem i na tom planu. Uz konstataciju da se u mlađim razredima osnovne škole postavljaju temelji za dalje obrazovanje, zaključeno je da se nastava stranog jezika od početka školovanja mora uvrstiti u glavne predmete.

Radionice su bile posvećene različitim aspektima nastave stranog jezika u ranom uzrastu, ali su im određena pitanja bila zajednička. Ona su prikazana u vidu šest suprotstavljenih koncepata (dihotomija) o kojima su učesnici radionica dali svoje mišljenje i koji čine srž nastave, odnosno, okvir koji nastavnicima treba da pomogne u odabiru pristupa i željenog cilja.

U okviru prve dihotomije, integrisanje jezika u nastavu stavljeno je nasuprot jeziku kao zasebnom predmetu. Učesnici radionica su svoju podršku dali integrisanoj nastavi, jer pruža mogućnost povezivanja različitih oblasti.

Druga dihotomija je vezana za organizaciju i napredak nastave i, s jedne strane, predlaže sistematsko podučavanje – detaljno isplanirano, od lakšeg ka težem, od jednostavnog ka složenom, dok je s druge strane reč o spontanoj, tematskoj nastavi. Kao idealno rešenje predložen je kompromis između dve krajnosti, odnosno, koordinacija tematskih i jezičkih principa.

Treći segment se odnosi na funkciju koju nastava stranog jezika treba da ispuni u ranom uzrastu. Postavlja se pitanje da li će korist biti veća od učenja samog jezika ili je bolje raditi na razvijanju svesti o jezičkim i kulturnim aspektima. S obzirom na činjenicu da u

većini evropskih zemalja vlada stav da jezik i kulturu ne treba razdvajati, sa čime su se složili i stručnjaci radnih grupa, izglasan je holistički pristup po kome nastava na ranom uzrastu treba prvenstveno da razvija interkulturnu komunikativnu kompetenciju uzimajući u obzir tri dimenzije koje ona obuhvata: pragmatičnu (veština), kognitivnu (znanje) i psihološku (stav).

Na ovo pitanje nadovezuje se četvrta dihotomija i poređenje ciljeva nastave u ranom uzrastu, tj. s jedne strane razvoja komunikativne kompetencije i senzibilizacije, s druge strane. Većina učesnika u radionicama se opredelila za prvu opciju, mada svrha razvijanja komunikativne veštine u tom periodu gubi smisao ukoliko ne postoji kontinuitet u daljem školovanju. Druga opcija ne zahteva kontinuitet u radu, ali zato propušta da iskoristi potencijal i spremnost dece za savladavanje stranog jezika i time ne poštuje sveopšti evropski plan o usvajanju bar dva strana jezika počevši od ranog detinjstva.

Peto poređenje odnosi se na nastavni kadar i na pitanje da li strani jezik treba da predaje poseban nastavnik, obučen baš za to, ili to treba da radi nastavnik koji predaje i ostale predmete. Zajednički učitelj omogućava holistički pristup u nastavi i integrisanje stranog jezika u ostale predmete, međutim, znanje jezika zahteva specifičnu obuku koju nema svaki nastavnik ili vaspitač. Idealno rešenje učesnici radionica vide u italijanskom konceptu *moduli didattici* koji podrazumeva da tri nastavnika vodi dva odeljenja. U ovakvom sastavu, dovoljan je jedan stručnjak za nastavu stranog jezika i rad sa malom decom. Ako je nerealno očekivati da se svi nastavnici adekvatno obuče za podučavanje stranog jezika kod dece predškolskog ili ranog školskog uzrasta, osposobljavanje bar jedne trećine već spada u domen izvodljivog.

Što se šeste dihotomije tiče, učesnici svih pet radionica su se jednoglasno složili da se ne može smatrati dilemom, jer uzimajući u obzir sve što je rečeno u prethodnim tačkama, pitanje da li strani jezik treba da postane stalni predmet i u ranom uzrastu nameće potvrđan odgovor.

Radionice su ujedno skrenule pažnju i na brojne aspekte koje bi trebalo dodatno obraditi u cilju razvoja i unapređenja nastave stranog jezika u ranom uzrastu, kao što su pitanje jezika kod predškolske dece mlađe od šest godina, produblјivanje teme

interkulturnog obrazovanja, problem kontinuiteta u nastavi i aspekt evaluacije u ranom uzrastu. Zaključeno je takođe da bi dodatne radionice na temu diversifikacije jezika bile od velikog, kako teorijskog, tako i praktičnog značaja u ostvarivanju zacrtanog cilja o obaveznom učenju dva strana jezika u osnovnom školovanju.

4.4.4. Projekti

Evropski centar za moderne jezike nudi različite vrste portfolia namenjene nastavnom kadru za strane jezike u predškolskom uzrastu (nastavnicima³⁴ i nastavnicima pripravnici³⁵). Ovaj projekat predstavlja instrument za refleksivnu praksu pomenutih nastavnika. Samoevaluacijom se unapređuju profesionalna kompetentnost i stavovi vaspitača po pitanju jezika i kulture. Ovaj projekat se koristi kao okvir za početnu obuku nastavnog kadra, ali i za dalji profesionalni razvoj. Ima za cilj da, pre svega, usavrši sâm proces obuke koja buduće vaspitače treba da osposobi za razvijanje jezičkih kompetencija kod dece, za prepoznavanje interkulturnih aspekata, za vrednovanje raznovrsnosti koja se javlja u školi i van škole, za uspostavljanje razvojnog plana koji treba da uzima u obzir kompetencije učenika, za praćenje problema koji se u ovoj oblasti javljaju širom Evrope itd.

Višegodišnji projekat usmeren na nastavu jezika u ranom uzrastu kroz sadržaj drugih predmeta rezultirao je izradom sajta³⁶ koji je namenjen pre svega nižim razredima evropskih osnovnih škola, odnosno, deci uzrasta od 6 do 11 godina. Sajt je zapravo finalni proizvod samog projekta u okviru koga su kreirani i isprobani moduli za nastavu jezika bazirani na sadržaju predmeta koji nisu jezički, već su to istorija, geografija, muzika i likovna umetnost. Teme, pristupi i metode su prilagođeni uzrastu i nivou učenika. Moduli su veoma fleksibilni i lako se mogu integrisati u nastavu stranog jezika. Obuhvataju pedagoške obrasce za nastavnike i radne obrasce za učenike. Cilj je da se ovakvim časovima privuče pažnja učenika i podstakne korišćenje drugog jezika kao

³⁴ Goullier, F., Carré-Karlinger, C., Orlova, N., & Roussi, M. (2015). *European portfolio for pre-primary educators. The plurilingual and intercultural dimension.*

³⁵ Goullier, F., Carré-Karlinger, C., Orlova, N., & Roussi, M. (2013-2015). *European portfolio for student teachers of pre-primary education.*

³⁶ <http://eplc.ecml.at/EPLC/tabid/2328/language/fr-FR/Default.aspx>.

vida komunikacije, kao i da im se otvori svest o multilingvalnom okruženju u kome žive i sa kojim će se susretati u različitim kontekstima tokom života. Uzimajući u obzir evropski cilj da se nastava stranog jezika ne svede samo na engleski, nego da se i drugi jezici nađu u ponudi, materijal je dostupan i na francuskom, nemačkom, ruskom i španskom jeziku³⁷.

4.5. Nastava stranog jezika u ranom uzrastu u zemljama članicama Evropske unije

Evropske države teže zajedničkim ciljevima kada je u pitanju nastava stranih jezika u ranom uzrastu. Međutim, usled različitih faktora kao što su organizacija samog sistema obrazovanja ili broj zvaničnih jezika u datoj zemlji, postignuti napredak u toj oblasti varira od države do države.

U nastavku rada, sagledana je pozicija koju strani jezik zauzima u sistemu predškolskog obrazovanja u Francuskoj i u Hrvatskoj. Na izbor Francuske kao primera uticala je činjenica da je reč o jednoj od najrazvijenijih zemalja Evropske unije sa davno započetim postupkom unapređivanja jezičke politike. U Francuskoj se još 1945. godine uvideo značaj učenja stranih jezika počevši od najranijeg detinjstva, te se već tada povremeno sprovodila nastava u predškolskim ustanovama i smatrala se važnom za razumevanje drugih kultura (Porcher & Groux, 1998:49).

Hrvatska kao zemlja iz okruženja, u brojnim aspektima je slična Srbiji, pa je samim tim zanimljivo sagledati da li postoji i u kojoj meri se javlja razlika u poziciji koju zauzima nastava stranog jezika u predškolskom uzrastu u okviru nacionalne jezičke politike.

4.5.1. Primer Francuske

Termin osnovno obrazovanje (fr. *école élémentaire*) u Francuskoj se odnosi na period koji u Srbiji obuhvata predškolski nivo (pripremni predškolski program) i prva četiri razreda osnovne škole. Reč je, dakle, o pet razreda označenih sledećim skraćenicama:

³⁷ Podaci preuzeti sa sajta <http://eplc.ecml.at/Modules/tabid/2375/language/fr-FR/Default.aspx>.

CP (fr. *cours préparatoire*/pripremni razred), CE1 i CE2 (fr. *cours élémentaires*/osnovni razredi), CM1 i CM2 (fr. *cours moyens*/srednji razredi). S obzirom da se deca u školu upisuju u godini kada pune šest godina, tzv. pripremni razred CP može se izjednačiti sa pripremnim predškolskim stepenom u Srbiji. Predškolski nivo se u Francuskoj naziva *école maternelle*.

Školovanje je podeljeno na četiri ciklusa³⁸, od kojih se prvi odnosi na deo obrazovanja koji nije obavezan (jasle i vrtić), drugi obuhvata CP, CM1 i CM2, treći je vezan za CE1, CE2 i prvi razred sekundarnog obrazovanja (peti razred u Srbiji), a četvrti uključuje poslednje tri godine pomenutog sekundarnog obrazovanja (šesti, sedmi i osmi razred u Srbiji). Ova podela važi kako za državne, tako i za privatne ustanove.

Ciljevi obrazovanja za učenike uzrasta od šest do šestnaest godina nazivaju se u Francuskoj „zajedničkom osnovom kompetencija, znanja i kulture“ (fr. *socle commun de compétences, de connaissance et de culture*). Zajednička osnova je definisana uredbom³⁹. Najnovija se odnosi na školsku 2016/2017. godinu. Zajednička osnova obuhvata pet oblasti, od kojih prvu čine „jezici za razmišljanje i komuniciranje“. Savladavanjem ove oblasti, učenik treba da stekne sposobnost da razume i da se izražava: na francuskom jeziku, na stranom ili regionalnom jeziku, na jeziku matematike, nauke i informatike, kao i na jeziku umetnosti i tela. Vladanje stranim jezikom zapravo podrazumeva usvajanje bar dva strana jezika ili jednog stranog i jednog regionalnog. Cilj je da učenik jezike savlada tako da može da učestvuje u različitim vrstama razgovora, da stekne dobar izgovor i bogat rečnik, i da bude upoznat sa kulturnim kontekstom datih jezika. Živi strani jezici (fr. *langues vivantes étrangères*) zvaničan je naziv ovog predmeta.

Francusko Ministarstvo obrazovanja upravo sprovodi postupak pomeranja početka obaveznog učenja stranog jezika na raniji period⁴⁰. Naime, od školske 2016/2017. godine, strani jezik biće obavezan od početka drugog ciklusa, što znači od pripremnog razreda koji se, kao što je već napomenuto, u Francuskoj označava skraćenicom CP.

³⁸ *Décret relatif aux cycles d'enseignement*. (2013). JORF n°0174 du 28 juillet 2013 page 12655 texte n° 2.

³⁹ *Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. (2015). NOR: MENE1506516D.

⁴⁰ *La carte des langues vivantes*. (2015). NOR: MENE1524876C, circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015, MENESR - DGESCO MAF 1.

Drugi strani jezik počinje da se uči od tzv. petog razreda koji zapravo odgovara šestom razredu osnovnog obrazovanja u Srbiji. Do sada je učenje stranog jezika bilo fakultativno do nivoa CE1. Ova reforma francuskog obrazovanja odnosi se i na pitanje diversifikacije jezika u ponudi, jer novi plan predviđa da će se broj škola, u kojima se kao prvi strani jezik uči jezik koji nije engleski, povećati za 1200 škola. Pomeranjem početka učenja jezika povećava se, dakle, broj sati posvećenih učenju stranog jezika na sveukupnom nivou, a dodatno produžavanje (broja sati) učenja planirano je u slučaju engleskog kao drugog jezika.

Dosadašnji program za nastavu stranog jezika utvrđen je odlukom⁴¹ Ministarstva i sadržao je detaljan opis ciljeva, znanja, veština i stavova koje učenici treba da steknu i koji važe za svaki od ponuđenih jezika. Jezici u opticaju su engleski, nemački, arapski, kineski, španski, italijanski, portugalski i ruski. Kao i u drugim zemljama, engleski je najzastupljeniji.

Prema dosadašnjem programu za nastavu stranog jezika, nivo CP je na određeni način „izostavljen“ iz plana. Naime, u okviru programa koji se odnosi na prvi ciklus školovanja, date su određene smernice po pitanju senzibilizacije dece za strani jezik, a program drugog ciklusa počinje nivoom CE1. Podrazumeva se, dakle, da je CP prelazna tačka sa jednog nivoa na drugi.

Jedno poglavlje programa za nastavu u osnovnoj školi (*Programmes d'enseignement*, 2007:24) posvećeno je prvom kontaktu sa stranim jezikom u okviru predškolskog obrazovanja u Francuskoj. U ovom tekstu se naglašava uloga CP-a kao prelaznog nivoa koji treba da obezbedi kontinuitet već na ovom prvom stupnju učenja jezika. Kao ciljevi nastave na ovom početnom nivou ističu se: upoznavanje i navikavanje učenika na fonološke specifičnosti novog jezika, sticanje sposobnosti izražavanja prvih jednostavnih iskaza, otkrivanje nekih osnovnih elemenata nove kulture i familijarizacija sa postojanjem raznovrsnih jezika i kultura. Naglašena je potreba za isticanjem ritma, intonacija i fonema koje nisu uobičajene u francuskom jeziku, a kao idealne aktivnosti za to navode se pesme, pesmice, zvučne igre i slično. Prvi iskazi treba da budu vezani za svakodnevnicu u vrtiću, a preporučuje se upoznavanje sa kulturološkim aspektima

⁴¹ *Programmes de l'enseignement de langues étrangères pour l'école primaire*. (2007). A. du 25-7-2007. JO du 21-8-2007 (NOR: [MENE0760316A](#)).

povezanim sa životom dece istog uzrasta. Senzibilizacija za jezičku i kulturnu raznolikost podrazumeva upoznavanje sa maternjim jezicima dece kojima francuski nije prvi jezik, pevanjem pesmica na njihovom jeziku, učenjem nekoliko reči, uključivanjem roditelja i samog deteta u neku vrstu prezentacije svoje zemlje itd.

U okviru drugog ciklusa, program predviđa nedeljno jedan sat i trideset minuta stranog jezika na nivou CE1, što znači da se časovi održavaju dva puta nedeljno po 45 minuta ili tri puta po 30 minuta. Od školske 2016. godine ovo će se preneti na nivo CP. Cilj kojim se teži po završetku drugog i trećeg ciklusa jeste dostizanje nivoa A1 *Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike (ZEROJ)*. Kao i svaki drugi nivo ZEROJ-a, A1 nalaže propisana znanja i kompetencije koje se očekuju od učenika. Detaljnije smernice, sa odvojenim uputstvima za drugi i treći ciklus, date su u aneksima za svaki jezik ponaosob. Očekivani nivo komunikativne kompetencije izražen je u vidu tabela sa detaljnim opisom sposobnosti i kulturoloških, leksičkih, gramatičkih i fonoloških znanja. Ponuđeni su i primeri formulacija. U daljem delu teksta detaljno su opisani fonološki aspekti, kao i intonacije i akcenti za dati jezik, a dodatne smernice date su i za kulturološke, leksičke, sintaksičke i morfosintaksičke aspekte (*Programmes d'enseignement de l'école primaire – Anglais, 2007*).

4.5.2. Primer Hrvatske

Obrazovna politika Hrvatske usmerena je ka standardima koje nalaže Evropa. Shodno tome, stranim jezicima posvećena je velika pažnja, a prepoznat je i značaj njihovog ranog učenja. Od 2003. godine, u Hrvatskoj je strani jezik obavezan od prvog razreda osnovne škole, a učenje drugog se započinje u četvrtom razredu. I prvi i drugi jezik čine obavezne predmete do kraja osnovnog obrazovanja (Prpić, 2009:125).

U *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*⁴², u članu 26, istaknuto je da se vaspitanje i obrazovanje u školi temelje na nacionalnom kurikulumu, nastavnom planu i programu i školskom kurikulumu. *Nacionalni okvirni kurikulum (NOK)*, kao korak u pravcu evropskih standarda kojima Hrvatska teži, usvojen je u cilju unapređenja

⁴² *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. (Urednički pročišćeni tekst, „Narodne novine“, broj 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 94/13, 136/14 – RUSRH i 152/14).

vaspitno-obrazovnog sistema. U NOK-u se, za strani jezik navode postignuća koja predstavljaju minimalna očekivanja nametnuta učenicima kao cilj koji treba da ostvare u okviru nastave prvog stranog jezika. Postignuća se odnose na slušanje, izražavanje, čitanje, pisanje i međukulturno delovanje (Fuchs i dr., 2011:80-106).

Hrvatski nacionalni obrazovni standard za strane jezike u osnovnoj školi (HNOS) zamišljen je kao važan korak u procesu reformisanja nacionalnog obrazovnog sistema i sticanja funkcionalnih, a ne više enciklopedijskih znanja. HNOS treba da rastereti hrvatsko školstvo i da ga približi evropskim modelima (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2005:8). On sadrži obrazovne standarde za nastavu engleskog, nemačkog, francuskog i italijanskog jezika, kao prvog ili drugog stranog jezika, a bazira se na odrednicama *Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike*. HNOS čini osnovu na kojoj se temelje ciljevi i sadržaji formulisani u nastavnim programima za navedene jezike (Andraka et al., 2006:3).

Dok HNOS obuhvata sveukupne ciljeve i standarde podučavanja, u nastavnom planu i programu za strane jezike izdvajaju se sadržaji, tj. vaspitno-obrazovna postignuća, nastavne teme i celine. Ovaj program razlikuje se od prethodnog po rasterećenijem sadržaju i pojedinim novim aspektima, kao što su strategije učenja ili interkulturalna kompetencija. Propisani metodički pristup usmeren je na učenika (Vican & Milanović Litre, 2006:79). Smernice su date za svaki jezik ponaosob i odvojeno za svaki razred.

Nastavi stranog jezika u predškolskom uzrastu pridaje se prilično veliki značaj. Naime, predškolsko obrazovanje regulisano je posebnim zakonom⁴³ gde se u članu 15.a navode programi koji se ostvaruju u predškolskim ustanovama, među kojima su i strani jezici. Osim toga, u članu 2 pravilnika⁴⁴ kojim se reguliše sadržaj i trajanje predškolskog programa u godini koja prethodi polasku u školu⁴⁵, među kompetencijama koje dete treba da stekne u okviru predškolskog programa, navodi se i elementarna komunikacija na stranim jezicima. Ova veština nalazi se i na spisku ključnih kompetencija za

⁴³ *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*. Pročišćeni tekst zakona NN 10/97, 107/07, 94/13.

⁴⁴ *Pravilnik o sadržaju i trajanju programa predškole*. Narodne novine broj 107/2014.

⁴⁵ Hrvatski predškolski sistem organizovan je na isti način kao i srpski. Poslednja godina ovog obrazovanja, tj. godina koja prethodni polasku u školu, obavezna je za svu decu. Svi koji napune šest godina do 1. aprila kreću u prvi razred u septembru date godine (član 23.a, *Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju*).

doživotno učenje koje je obrazovna politika Hrvatske prihvatila iz Evropske unije i koje su opisane u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*⁴⁶. U Odeljku 5.2 istog dokumenta, kao jedna od stavki na kojoj treba insistirati u planiranju i oblikovanju predškolskog kurikuluma, navodi se razvoj sposobnosti dece za komunikaciju u multikulturnoj i višejezičnoj međunarodnoj zajednici. U članu 3 državnog pedagoškog standarda predškolskog vaspitanja i obrazovanja⁴⁷, strani jezik se nalazi prvi na spisku tzv. posebnih programa u koje spadaju i likovni, muzički, sportski program, kao i mnogi drugi. Posebni programi nisu obavezni s obzirom da su izdvojeni od redovnog programa. U istom članu, naglašava se da vrtići sami razvijaju svoje vaspitno-obrazovne programe u skladu sa svojim specifičnostima (kultura, tradicija, geografska specifičnost i drugo).

Delatnošću stručnog saradnika za program stranog jezika može se baviti diplomirani vaspitač pod odgovarajućim uslovima, nastavnik predškolskog vaspitanja pod odgovarajućim uslovima i osoba koja ispunjava uslove učitelja stranog jezika u osnovnoj školi⁴⁸.

Prema podacima hrvatskog Ministarstva nauke, obrazovanja i sporta⁴⁹, u školskoj 2013/2014. godini, realizovana su 552 verifikovana programa ranog učenja stranog jezika sa decom predškolskog uzrasta. Više od 70% dece uzrasta od četiri do šest godina koja pohađaju predškolski program uče jedan strani jezik u sklopu vrtića.

⁴⁶ Narodne novine broj 5/2015.

⁴⁷ *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. Narodne novine broj 63/08 i 90/2010.

⁴⁸ Član 6 u *Pravilniku o vrsti stručne spreme stručnih djelatnika te vrsti i stupnju stručne spreme ostalih djelatnika u dječjem vrtiću*. Narodne novine broj 133/1997.

⁴⁹ Podaci preuzeti sa sajta Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13967>

4.6. Nastava stranog jezika u predškolskom uzrastu u jezičkoj obrazovnoj politici Srbije

Usled strateškog opredeljenja Srbije da se priključi Evropskoj uniji, neophodno je uskladiti pravce unapređenja obrazovanja u Srbiji sa osnovnim načelima i tendencijama koje postoje u razvoju obrazovanja Evropske unije. Naime, sektor obrazovanja mora biti adekvatno usklađen sa ekonomskim, socijalnim, demografskim i političkim promenama koje su obuhvatile sve oblasti društva na jednom globalnom nivou (Nacionalni prosvetni savet, 2011:18).

Prednosti saradnje sa Evropskom unijom u domenu obrazovanja za Srbiju su brojne. Pored modernizacije obrazovnog sistema i koordinacije sa reformama u sistemima evropskih zemalja, ovakva saradnja obezbeđuje i finansijski doprinos za razvojne programe (Nacionalni prosvetni savet, 2011:55).

Obrazovna politika Evropske unije prepoznaje značaj obrazovanja kao osnov za dalji razvoj svih ostalih oblasti i unapređenje društva, za veću zaposlednost stanovništva itd. Evropska politika nameće sticanje opštih kompetencija koje se smatraju neophodnim za usvajanje novih znanja tokom celog života, a koje je upravo formalni sistem obrazovanja dužan da pruži. Jedna od pomenutih kompetencija je strani jezik.

Predškolsko vaspitanje, kao prvi stepen u procesu kontinuiranog obrazovanja, ima funkciju da podstakne opšti fizički i psihički razvoj deteta kojim će se izgraditi temelji za dalje učenje. U okviru evropske jezičke politike prepoznat je značaj uvođenja nastave stranih jezika i njeno prilagođavanje ovom uzrastu. Ovo pitanje predstavlja jednu od ključnih tema u stavovima Evropske unije.

Bilo bi, dakle, poželjno da se proces reforme obrazovanja u Srbiji usmeri i ka pitanju položaja stranog jezika u ranom, predškolskom uzrastu. S obzirom na činjenicu da unapređenje svih delova obrazovanja zavisi od napora na nacionalnom nivou, zanimljivo je pogledati kakvo je stanje ove oblasti u Srbiji, pre svega na teorijskom, odnosno, zakonskom nivou i u praksi, a zatim i po pitanju planirane strategije za budućnost.

4.6.1. Položaj stranog jezika u zakonskoj regulativi o predškolskom obrazovanju i vaspitanju

Predškolsko obrazovanje i vaspitanje u Srbiji regulisano je *Zakonom o predškolskom vaspitanju i obrazovanju*⁵⁰ (u daljem tekstu Zakon) i u skladu je sa Ustavom, *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*⁵¹ i ratifikovanim međunarodnim konvencijama. Zakon je dopunjen brojnim pravilnicima i drugim aktima. U članu 8 ovog Zakona, napominje se da predškolsku ustanovu, osim Republike Srbije, mogu da osnuju autonomna pokrajina, jedinica lokalne samouprave i drugo pravno ili fizičko lice. Zakon se, dakle, odnosi i na vrtiće u privatnom vlasništvu.

U pomenutom Zakonu, u članu 4, opisani su ciljevi i principi predškolskog obrazovanja i vaspitanja. Principi su sledeći:

- Dostupnost – sva deca odgovarajućeg uzrasta, bez diskriminacije i izdvajanja po bilo kom osnovu imaju podjednako pravo na sve oblike predškolskog obrazovanja i vaspitanja;
- Demokratičnost – deca i porodice imaju pravo na svoje mišljenje, na aktivno učešće i na donošenje odluka;
- Otvorenost – odnos se gradi sa porodicom, kao i sa svim nivoima društva;
- Autentičnost – pristup detetu mora da uvažava specifičnosti predškolskog uzrasta, igru kao autentičan način izražavanja i učenja i oslanjanje na kulturne specifičnosti;
- Razvojnost – različiti programi mogu se razvijati u skladu sa potrebama dece i mogućnostima zajednice, a postoji otvorenost i za pedagoške inovacije.

U ciljeve spadaju podrška razvoju i dobrobiti dece, vaspitnoj funkciji porodice, daljem obrazovanju i uključivanju u društvo i razvijanju potencijala dece. Omogućavanjem uslova i podsticanjem dece da razvijaju svoje kapacitete, da proširuju iskustva i da stiču saznanja o sebi i o drugima pomaže se njihovom formiranju, daljem napretku i doprinosu razvoju društva. Sadržaj obrazovanja mora uključivati i razvoj umeća, sposobnosti i veštine od kojih se kao najbolji primer navodi jezik, odnosno, jezici. Za

⁵⁰ „Službeni glasnik RS”, broj 18/10

⁵¹ „Službeni glasnik RS”, br. 72/09, 52/11 i 55/13

razliku od načina na koji su ciljevi bili nekada formulisani, kao prevashodno opštedruštveni interesi i ideali, danas su mnogo više usmereni na samo dete i na ono što će dete postati po završetku određenog vaspitno-obrazovnog programa.

To ne znači da se značaj društvenog aspekta umanjuje. Predškolsko obrazovanje ima pravog efekta na razvoj dece samo kada se pored same dece i roditelja angažuje i lokalno okruženje. O značaju povezivanja sa društvenom sredinom govori se u *Pravilniku o opštim osnovama predškolskog programa*⁵². Saradnju treba ostvarivati sa osnovnom školom, centrima lokalne zajednice, ustanovama kulture, rekreativnim centrima, zanatskim centrima itd., a korisno je da se boravak u predškolskom okruženju dozvoli ljudima različitih profesija, studentima, volonterima, kao i mnogim drugim pojedincima. Deca na taj način stiču uvid u raznovrsna iskustva i različite načine življenja.

Predškolsko obrazovanje i vaspitanje odnosi se na decu uzrasta od šest meseci do polaska u školu. Ono je tek 2006. godine uključeno u obrazovni sistem, a do tada je bilo deo socijalne zaštite. Uveden je i Pripremni predškolski program koji je obavezan za sve, pa je tako trajanje obaveznog obrazovanja produženo na devet godina. Pohađanje pripremnog predškolskog programa se ostvaruje u godini pred polazak u školu.

Zakon, u članu 5, propisuje da se rad u predškolskim ustanovama odvija na srpskom, za pripadnike nacionalnih manjina može biti i na maternjem jeziku ili dvojezično, a deo programa ili ceo program – uz odobrenje ministra – može biti na stranom jeziku. Poslednja navedena stavka, koja se tiče ostvarivanja programa na stranom jeziku, nije regulisana nikakvim posebnim pravilnikom. Za pitanje nedostatka vaspitača sa znanjem jezika, bar kad je reč o nacionalnim manjinama, predviđeno je angažovanje pomoćnog stručnog vaspitača na određeno vreme. U članu 4 *Pravilnika o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku*⁵³ predviđa se i izdvajanje finansijskih sredstava za neposrednu podršku u prevazilaženju jezičke barijere koja postoji kod dece kojoj maternji jezik nije srpski.

⁵² „Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik RS“, br. 14/2006, str. 26.

⁵³ „Službeni glasnik RS“, br. 63/2010.

Zadatak savremene predškolske ustanove je da deci obezbedi neophodne uslove za razvoj bogatih, raznovrsnih i osmišljenih aktivnosti, ali u skladu sa svojim mogućnostima i sa interesovanjima konkretne dece. Iz tog razloga, predškolski program, koji se mora bazirati na *Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, donosi sama ustanova. U Zakonu, u članu 18, navodi se da je moguće ostvarivati i posebne, odnosno, specijalizovane programe ukoliko postoji potreba ili interesovanje od strane dece ili roditelja. Ranije pomenuti *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* u članu 160 predviđa da se učešćem roditelja ili na više drugih načina mogu obezbediti i sredstva ukoliko su neophodna za postizanje višeg kvaliteta u oblasti predškolskog, osnovnog i srednjeg obrazovanja. Međutim, u članu 8 *Pravilnika o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova*⁵⁴ navedeno je da se, ukoliko ga finansiraju roditelji, program ne može ostvarivati u radno vreme predškolske ustanove, već isključivo nakon radnog vremena. Održavanje programa u okviru radnog vremena dozvoljava se samo pod uslovom da budu obuhvaćena sva deca i da roditelji ne učestvuju finansijski.

Među specijalizovanim programima pominje se negovanje kulture i jezika nacionalne manjine, dok su ostali pomenuti programi većinom opšti i nedefinisani. To su „programi posebnih oblasti vaspitno-obrazovnog rada“ i „drugi programi i oblici rada i usluga“. Nastava stranih jezika, kao vrsta takvog programa, pominje se tek u članu 20 već pomenutog *Pravilnika o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova*. U tabeli koja prikazuje moguće kurseve, na petom mestu se navode „specijalizovani programi za razvijanje sposobnosti i veština u različitim oblastima, takozvani kursevi vežbanja i učenja u oblasti sporta, umetnosti i jezika“, pa se u zagradama daje primer stranog jezika, baleta, plivanja i drugih. Održavanje kurseva predviđeno je jednom do tri puta nedeljno u trajanju od 30 do 40 minuta, za decu od četiri godine pa sve do polaska u školu. Specijalizovani programi pominju se i u okviru *Pravilnika o standardima uslova za ostvarivanje posebnih programa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja*⁵⁵ gde se napominje da je uloga standarda uslova za posebne i specijalizovane programe da doprinesu zadovoljavanju potreba dece za

⁵⁴ „Službeni glasnik RS“, broj 26/13.

⁵⁵ „Službeni glasnik RS“, broj 61/2012.

različitošću i posebnošću kroz oblike rada koji su, između ostalog, u skladu sa promenama u kulturnim i obrazovnim sadržajima koje nudi zajednica. Navodi se, takođe, da treba da doprinesu i uspešnijem uključivanju dece predškolskog uzrasta u dalje vaspitanje i obrazovanje.

U *Pravilniku o opštim osnovama predškolskog programa*⁵⁶ navodi se da kao gradivo za programiranje mogu poslužiti aktuelna zbivanja, kao i novine iz raznih oblasti, koje su deci privlačne i pogodne za predstavljanje. Dopušta se i primena veština, znanja i sposobnosti kojima raspolaže sam vaspitač, a kao jedan od primera pominje se strani jezik. S druge strane, u delu u kome se navodi svrha pripremnog predškolskog programa, a gde se objašnjava da na specijalna znanja, veštine i navike koja deca stiču u okviru PPP-a treba da se nadoveže usvajanje nastavnih sadržaja, kao najznačajniji ističu se maternji jezik i matematika, dok o stranim jezicima nema ni reči.

Po pitanju kadra, u članu 36 Zakona propisano je da vaspitno-obrazovni rad sprovode vaspitači i stručni saradnici. U članu 40, u stručne saradnike se ubrajaju pedagog, psiholog, pedagog za likovno, muzičko i fizičko vaspitanje i logoped. Stručnjak za strani jezik se ovde ne pominje, kao što se ne pominje ni u *Pravilniku o programu svih oblika rada stručnih saradnika*⁵⁷. Vaspitači, kao i ostala pomenuta lica, mogu da obavljaju svoje poslove ukoliko su stekli odgovorajuće obrazovanje na jeziku na kome se radi u vrtiću ili ukoliko su položili ispit iz jezika sa metodikom.

Strani jezik neposredno se pominje u članu 46 *Pravilnika o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*⁵⁸ gde se navodi da će se stručno usavršavanje pomenutog kadra odvijati pohađanjem programa obuke kojim će se razvijati kompetencije za uže stručne oblasti od kojih je jedna strani jezik. Ovaj pravilnik je zamenjen, odnosno, dopunjen novim *Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*⁵⁹. U članovima 30, 31, 32 i 33, strani jezik se navodi kao jedna od neophodnih kompetencija za napredovanje i sticanje određenog zvanja. Tako je za zvanje pedagoškog savetnika, kao

⁵⁶ Str. 32

⁵⁷ „Službeni glasnik RS“, broj 5/12

⁵⁸ „Službeni glasnik RS“, broj 85/13

⁵⁹ „Službeni glasnik RS“, broj 86/2015 i 3/2016.

i za samostalnog pedagoškog savetnika, potreban nivo A2 (Zajedničkog evropskog referentnog okvira) iz engleskog, ruskog, francuskog, nemačkog, španskog ili italijanskog jezika, dok je za višeg pedagoškog savetnika neophodan nivo B1. Visoki pedagoški savetnik mora znati dva jezika, jedan na nivou A1, drugi na B1. Od nastavnog kadra se očekuje stalno usavršavanje radi unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada i razvoja ličnih kompetencija.

Što se tiče kontrole rada nastavnika za strani jezik u predškolskim ustanovama, u članu 17 *Pravilnika o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova*⁶⁰ navodi se da su za vrednovanje i praćenje specijalizovanih programa zadužene same ustanove. Ovi programi čine, dakle, sastavni deo procesa samovrednovanja (samoevaluacije) ustanove. Način vršenja spoljašnjeg vrednovanja predškolskih ustanova podrazumeva, između ostalog, analizu izveštaja o samovrednovanju, ali se ističe i mogućnost neposrednog praćenja vaspitno-obrazovnog rada i drugih aktivnosti sa decom, kao i razgovora sa vaspitačima, stručnim saradnicima i drugim osobama od značaja za život i rad predškolske ustanove⁶¹.

4.6.2. Nastava i učenje stranih jezika u vrtićima u Srbiji: sadašnje stanje

Strani jezik u ovom momentu nije dostupan svim predškolicima u Srbiji. Naime, nastava stranog jezika, kao što je ustanovljeno u prethodnom odeljku, vodi se kao dodatna, fakultativna aktivnost koja spada u tzv. specijalizovane programe. Kao takva, ona iziskuje posebno finansiranje, što su u većini državnih vrtića plaćali roditelji, sve dok pravilnikom⁶² nije doneta odluka da se u okviru radnog vremena predškolskih ustanova mogu održavati samo programi koji obuhvataju svu decu i koji nisu finansirani od strane roditelja. Ova mera preduzeta je kako bi se izbegli neravnomerni uslovi za decu koja pohađaju redovan program vrtića, a čiji roditelji ne raspolažu jednakim finansijskim mogućnostima.

⁶⁰ „Službeni glasnik RS“, br. 26/13.

⁶¹ Član 17 *Pravilnika o vrednovanju kvaliteta rada ustanova*, „Službeni glasnik RS“, broj 9/2012.

⁶² Član 8 *Pravilnika o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova*. „Službeni glasnik RS“, broj 26/13.

Uprava grada Beograda nekoliko godina je pokrivala troškove programa stranog jezika, kako bi deci starijih i pripremnih predškolskih grupa bio obezbeđen engleski jezik u svim državnim vrtićima grada. Međutim, školske 2014/2015. godine, usled preusmeravanja finansijskih sredstava u druge svrhe, ukinuto je finansiranje ovog programa. Zbog već pomenute zabrane finansiranja programa od strane roditelja u radno vreme vrtića, predškolske ustanove dovedene su u situaciju da programe stranog jezika realizuju ili za svu decu u okviru redovnog programa, a o sopstvenom trošku ili van radnog vremena, fakultativno, o trošku roditelja.

Na uzorku od 145 predškolskih ustanova⁶³ utvrđeno je da je po pitanju realizacije programa stranog jezika za decu koja prate pripremni predškolski program⁶⁴, u ovom momentu, u Srbiji, situacija sledeća:

- u 11,7% državnih vrtića program stranog jezika sprovodi se u okviru redovnog programa i finansiran je ili od strane opštine ili od same ustanove;
- u 35,2% državnih vrtića program stranog jezika sprovodi se van radnog vremena ustanove, o trošku roditelja⁶⁵;
- u 33,8% državnih vrtića program stranog jezika sprovodio se ranije, ali je ukinut donošenjem pomenute odredbe o finansiranju;
- u 8,3% državnih vrtića program stranog jezika sprovodio se ranije, ali je ukinut iz nekog drugog razloga;
- u 11% državnih vrtića program stranog jezika nikada nije ni realizovan.

Radno vreme većine predškolskih ustanova traje do 18 časova. Održavanje bilo kakve obrazovne aktivnosti nakon tog vremena nije adekvatno iz više razloga. Najpre, deca predškolskog uzrasta u to vreme već pokazuju znake umora za bilo kakvu vrstu vaspitno-obrazovnog rada; zatim, roditeljima takav termin najčešće ne odgovara, jer

⁶³ Kontaktirano je 160 ustanova, ali za 15 nije bilo moguće dobiti bilo kakve podatke.

⁶⁴ Podaci su prikupljeni telefonskim putem ili putem elektronske pošte od zaposlenih u kontaktiranim ustanovama.

⁶⁵ U 20% slučajeva jasno je utvrđeno da ustanove sprovode nastavu stranog jezika, koju plaćaju roditelji, u toku radnog vremena i pored jasno definisane odluke o zabrani održavanja specijalizovanih programa finansiranih od strane roditelja u radno vreme vrtića. Utisak je, međutim, da je ovaj procenat i veći, ali je razumljivo da sagovornici nisu bili spremni za eksplicitan odgovor.

podrazumeva da se dete ili mora uzeti pa vratiti u vrtić ili ostaviti do kraja radnog vremena, pa još i duže od toga.

Kada je reč o privatnim vrtićima, većina njih, ako ne i svi, u ponudi imaju jedan ili više stranih jezika, najčešće kao sastavni deo programa.

Planirana je izrada novog pravilnika o ostvarivanju programa kojim treba da se omogući diversifikacija programa. Naime, ponuda programa koja je trenutno u opticaju prilično je jednolična i ne izlazi u susret specifičnim potrebama dece i porodica. Svodi se gotovo na izbor između poludnevnog i celodnevnog programa. Ideja je da se osmisle različite vrste programa, među kojima bi se našao i strani jezik. Nažalost, do realizacije ovog novog dokumenta neće doći u skorije vreme iz brojnih razloga i usled raznih regulativa, poput zabrane o zapošljavanju, koje ometaju i koče uvođenje ovakvih promena.

Ono što je već u toku jeste izmena ranije pomenutog pravilnika⁶⁶ kojom će se definisati da kursevi stranog jezika ne spadaju u specijalizovane programe. Time bi se ukinula komercijalna dimenzija koju je predškolsko obrazovanje poprimilo „izdavanjem prostora“ školama stranog jezika posle radnog vremena ustanova.

Obrazovanje nastavnika stranog jezika u predškolskom uzrastu predstavlja takođe jedno prilično nedefinisano pitanje. U prethodnom odeljku pomenuto je da se vaspitno-obrazovnim radom u predškolskim ustanovama mogu baviti vaspitači i stručni saradnici. Vaspitač po Zakonu mora imati odgovarajuće više ili visoko obrazovanje, dok se za poslove stručnog saradnika zahteva najmanje visoko obrazovanje stečeno tokom četiri godine osnovnih studija. I vaspitač i stručni saradnik u obavezi su da se stručno usavršavaju. Programe stručnog usavršavanja za svaku godinu odobrava Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. U katalogu ponuđenih programa⁶⁷ za školske 2014/2015. i 2015/2016. godine, u domenu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, nastavnik stranog jezika, kao ciljna grupa, ne javlja se ni u jednom od programa, što je i očekivano s obzirom na činjenicu da ovo zvanje nije zakonski definisano. S druge

⁶⁶ *Pravilnik o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova.* "Službeni glasnik RS", broj 26/13.

⁶⁷ Spisak programa dostupan na sajtu Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja: <http://katalog2015.zuov.rs/Default.aspx?oblast=26#kompetencije>.

strane, u domenu stranog jezika, u ponudi je samo mali broj programa u kojima su kao ciljna grupa navedeni i diplomirani vaspitači.

Nivo znanja stranog jezika koji je potreban za rad u predškolskim ustanovama zapravo nigde nije propisan. Proveru ovog stepena znanja sprovode specijalne stručne službe u nadležnosti samih predškolskih ustanova. Osim toga, ustanove same odlučuju i koga će da angažuju. U najvećem broju slučajeva, škole stranih jezika koje treba da sprovode nastavu biraju se putem tendera.

Zbog specifičnosti pristupa radu sa decom predškolskog uzrasta, idealno bi bilo da se ovom delatnošću bave diplomirani vaspitači sa adekvatnim znanjem jezika. U okviru inicijalnog obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Beogradu, na primer, gde se može steći akademsko obrazovanje vaspitača, studenti imaju strani jezik kao obavezan predmet, ali ne stiču svi jednak nivo znanja. Za to bi bio potreban modul za strane jezike, koji zapravo već postoji na Učiteljskom fakultetu, ali je namenjen budućim učiteljima i još uvek je neaktivan. Slična situacija je i na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini.

4.6.3. Kritička analiza trenutnog stanja, kao i utvrđenih strategija razvoja jezičke politike u Srbiji

Za razvoj obrazovanja u Srbiji oduvek je bila važna međunarodna saradnja i ugledanje na naprednije zemlje. Internacionalizacija obrazovanja, koja podrazumeva uključivanje u međunarodne programe i učešće u zajedničkim projektima sa različitim državama, predstavlja moćan instrument za promene inertnog srpskog obrazovnog sistema. Nacionalni prosvetni savet (NPS) zadužen je da prati i analizira stanje u obrazovanju kako bi usaglasio obrazovni sistem Srbije sa principima i vrednostima evropske obrazovne politike.

S druge strane, brojne važne analize koje su sprovedene (Unicef, UNESCO, OEBS) pokazale su da je ulaganje u predškolsko vaspitanje veoma isplativo za svako društvo,

jer se time osigurava kvalitetan start za celokupan razvoj svakog pojedinca, što dalje ima značajne ekonomske i socijalne efekte⁶⁸.

Iz tog razloga je Nacionalni prosvetni savet 2010. godine usvojio strateški dokument *Obrazovanje u Srbiji: kako do boljih rezultata. Pravci razvoja i unapređivanja kvaliteta predškolskog, osnovnog, opšteg srednjeg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja 2010-2020* koji obuhvata i predškolski uzrast, kao što piše u naslovu (Nacionalni prosvetni savet, 2011). NPS je imao zakonsku obavezu da na ovaj način definiše pravce razvoja predškolskog, osnovnog, opšteg srednjeg i umetničkog obrazovanja, kao što je bio dužan da učestvuje i u izradi *Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*⁶⁹ koja je usvojena 2012. godine. Ovim strateškim dokumentima definiše se opšti okvir za sve mere koje se donose i koje će se donositi u obrazovanju u Srbiji, te se ukazuje na postojeće nedostatke i propuste aktuelnog sistema.

Kao što je već utvrđeno u prethodnim tačkama ovog poglavlja, učenju stranog jezika na predškolskom nivou se na državnom planu ne pridaje adekvatan značaj i ne prepoznaje se korist uvođenja ove nastave i njenog uvrstavanja u redovan pripremni predškolski program. Nažalost, ni u pomenutim strateškim dokumentima, odnosno, ni u okviru njihove kritike sadašnjeg stanja i predloženih mera za budući razvoj obrazovanja, ova tema, koja za Evropu predstavlja jedan od ključnih aspekata u postizanju obrazovnih i jezičkih ciljeva, gotovo da se ne pominje. Pojedini aspekti, koji su okarakterisani kao izazovi u razvoju celokupnog predškolskog obrazovanja i vaspitanja, mogu se na određeni način povezati i sa pitanjem nastave stranog jezika. Međutim, nije neposredno prepoznata činjenica da ne postoji adekvatna posvećenost pitanju stranog jezika u predškolskom uzrastu. U pomenutim strateškim dokumentima istaknuto je da se programi sprovode na srpskom jeziku i na jeziku nacionalnih manjina, a da se samo ponegde realizuju dvojezično, mada su potrebe za tim veće. Navodi se, takođe, da su programi dostupni na stranom jeziku samo u nekim privatnim i neformalnim oblicima. Ističe se postojanje privatnih organizacionih oblika vaspitno-obrazovnog rada u okviru kojih su prilagođeni strani programi zasnovani na različitim pristupima, a kao jedan od vidova njihove realizacije pominju se škole stranih jezika. Smatra se da neujednačenost

⁶⁸ *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*. „Službeni glasnik RS“, br. 107/2012, (str. 18).

⁶⁹ „Službeni glasnik RS“, broj 107/12

u kvalitetu državnog i privatnog sektora ne može biti u najboljem interesu deteta i porodice, pa samim tim ni društva u celini.

U kritici državnog sistema predškolskog obrazovanja, kao ograničavajući faktori za razvoj, navode se nedovoljna diversifikovanost programa i usluga, prilična zatvorenost predškolskih ustanova ka zajednici i potencijalnim učesnicima u radu sa decom – od volontera do ustanova kulture, a ujedno i nezainteresovanost ovih ustanova za pronalaženjem dodatnih izvora finansiranja kojima bi se proširila ponuda i razvili novi programi. Nedovoljno finansijsko ulaganje u obrazovanje zapravo je jedan od osnovnih problema ovog domena.

Na osnovu analize nedostataka i mana celokupnog obrazovnog sistema, a onda u okviru toga i domena predškolskog obrazovanja, formulisani su pravci i strategije koji se nude u pomenutim dokumentima Nacionalnog prosvetnog saveta. Za formulisanje strategije razvoja obrazovanja potrebno je sagledati sve osobenosti trenutnog stanja i na tim nalazima utvrditi strateške politike, akcije i mere za dostizanje definisane vizije. Prema *Strategiji razvoja obrazovanja*, razvoj sistema obrazovanja treba da bude „vučen budućnošću“ a nikako „guran prošlošću“⁷⁰.

Za unapređenje predškolskog sistema obrazovanja i vaspitanja, kao primarni razvojni cilj navodi se kvalitet. Zahteva se definisanje nacionalnih standarda za kvalitet uslova u kojima se odvija predškolsko obrazovanje, zatim standarda kvaliteta programa što podrazumeva, s jedne strane, definisanje programa tako da budu prilagođeni razvojnim karakteristikama dece i da u svoje središte stavljaju dečije aktivnosti, a s druge strane, usvajanje okvirnog programa na nacionalnom nivou, kao i operativnih planova za svaku predškolsku ustanovu. Insistira se i na utvrđivanju standarda kvaliteta za zaposleno osoblje.

Sa promenom u opštoj koncepciji predškolskog vaspitanja usled koje je ovaj domen konačno prebačen iz sektora socijalne politike u sistem obrazovanja, u vezu se dovodi strepnja od njegove „školarizacije“, tj. tendencije da se rad u predškolskim ustanovama poistoveti po svim aspektima sa radom u osnovnoj školi. To se, pre svega, odnosi na pripremni predškolski program i zato se ističe značaj jasnog definisanja njegove

⁷⁰ *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*. „Službeni glasnik RS“, br. 107/2012, (str. 4).

funkcije. Shvatanje predškolskog vaspitanja, kao prve faze u koncepciji kontinuiranog obrazovanja, nalaže prilagođavanje programa tako da se podstiče fizički, intelektualni, socijalni i emocionalni razvoj dece, socijalizacija i organizovano učenje.

Uvođenje obaveznog učenja dva strana jezika i to od prvog, a zatim od petog razreda, veliki je korak u razvoju srpske jezičke i obrazovne politike. Međutim, iz izloženog se može zaključiti da se za sada ne planira dalje prilagođavanje obrazovnog sistema modernim tokovima i evropskoj tendenciji pomeranja početka učenja stranog jezika na predškolski nivo (European Commission, 2011a:4; European Council, 2002:19; European Commission, 2012:27).

DRUGI DEO

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Ovo poglavlje posvećeno je metodološkom okviru istraživanja. Prvi odeljak sadrži kratak pregled dosadašnjih istraživanja u oblasti koja obuhvata temu rada. U narednim odeljcima definisani su predmet, cilj i hipoteze istraživanja, kao i očekivani rezultati. Sledi odeljak sa prikazanim tokom istraživanja i opisom metoda koje su korišćene za prikupljanje podataka. U poslednjem odeljku prikazan je način analize dobijenih rezultata.

5.1. Istraživanja u vezi sa ranim učenjem stranih jezika u Srbiji

Oblast stranog jezika bez sumnje je predmet ogromnog broja istraživanja, posvećeno joj je mnoštvo radova i neprestano se radi na njenom unapređivanju. Istraživanja se sprovode u gotovo svim segmentima ove oblasti, te tako i u okviru nastave stranih jezika u ranom uzrastu. Ranom učenju jezika već duže vremena posvećen je veliki broj stručnjaka u Srbiji. Ova tema predmet je brojnih monografija, zbornika, doktorskih disertacija, stručnih časopisa itd. Ono što je činjenica jeste da se u većini svih tih radova termin „ranog uzrasta“ zapravo odnosi na početne razrede osnovnog obrazovanja. Kada je reč konkretno o stranom jeziku u predškolskom uzrastu, broj posvećenih istraživanja je znatno manji, ali je izvesno da će se, pod uticajem savremenih svetskih trendova ka pomeranju učenja stranog jezika na što raniji uzrast, ovom pitanju posvećivati sve veća pažnja.

Pomenućemo ovde samo neke od aspekata problematike stranog jezika u ranom, odnosno, upravo u predškolskom uzrastu, kojima su se bavili domaći autori ili koji su bili tema domaćih izdanja.

- *Na temu stranog jezika u ranom uzrastu:* prednosti nastave stranog jezika u ranom uzrastu (Stefanović, 2005), tendencije u nastavi jezika u ranom uzrastu (Vučo, 2006a; Vujović, 2009a), igra i drugi razni oblici kreativnih aktivnosti u nastavi jezika (Hornjak, 2013; Kostadinović, 2010; Milanović, 2010; Petrova Djordjeva & Kirova, 2013), udžbenici i druga didaktička sredstva u nastavi u ranom uzrastu (Cvetković, 2010; Janković & Cvetković, 2013; Mikić, 2013), evaluacija učenika (Đukić & Španović, 2009), korelacija nastave jezika sa nejezičkim predmetima (Savić, 2010), drugi strani jezik u ranom uzrastu (Šuvaković, 2015), nastavnik u komunikativnom pristupu (Vilić, 2007), obuka nastavnika stranog jezika za rad sa decom (Popović, 2007), strani jezik u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika (Vujović, 2007), interkulturalnost u nastavi stranih jezika u ranom uzrastu (Vučo, 2010), uticaj uzrasta na učenje stranog jezika (Hornjak, 2010; Žiropađa, 2007), komunikacijske strategije (Košuta & Vičević, 2013).
- *Na temu stranog jezika u predškolskom uzrastu:* usvajanje drugog jezika u vrtiću (Mikeš, 2008; Stanojević, 2009), učenje stranog jezika u predškolskom uzrastu (Bogavac, 2010), uvođenje u jezike i kulture u predškolskom uzrastu (Vujović, 2011), sličnosti i razlike između usvajanja L1 i L2 (Šuvaković, 2013), didaktička sredstva (Vujović & Ristić, 2013).

Naš rad nadovezuje se na dosadašnja istraživanja i obuhvata većinu navedenih aspekata. Usmeren je na sagledavanje ovih aspekata kroz sadašnju situaciju u Srbiji i na pronalaženje najboljeg načina za njihovu primenu u okviru obaveznog predškolskog programa.

5.2. Predmet istraživanja

Na osnovu teorijskih postavki iznetih u prvom delu rada i u cilju daljeg razvoja ideja postavljenih u dosadašnjim radovima, kao predmet ovog istraživanja određeno je *sticanje uvida u položaj koji nastava stranih jezika u predškolskom uzrastu zauzima u Srbiji, uz proveru njene ujednačenosti na kurikularnom planu i predlog kurikularnog*

okvira za njeno unapređivanje i za šire prepoznavanje njenog značaja za razvoj društva.

5.3. Cilj istraživanja, hipoteze i očekivani rezultati

Na osnovu činjenica utvrđenih u okviru analize položaja koji nastava i učenje stranih jezika u predškolskom uzrastu zauzimaju u Srbiji, a radi uvida u objektivno stanje ove oblasti kada se poredi sa evropskim tendencijama i aktuelnom situacijom u pojedinim zemljama Evropske unije, definisano je nekoliko *ciljeva* istraživanja.

Prvi cilj odnosi se na utvrđivanje neujednačenosti u programima koji se primenjuju za strani jezik u predškolskom uzrastu u Srbiji.

Drugi cilj je vezan za utvrđivanje objektivnih faktora koji utiču na uspešnost nastave stranog jezika u predškolskom uzrastu.

Treći cilj je usmeren na kritičku analizu jezičkih i metodoloških aspekata koji će biti zabeleženi tokom opservacije nastave i njihovo poređenje sa odgovarajućim teorijskim načelima, na osnovu čega će biti istaknute najvažnije smernice za izradu predloga kurikularnog okvira za predškolski uzrast.

Četvrti cilj istraživanja podrazumeva definisanje predloga kurikuluma za strani jezik u predškolskom uzrastu.

Istraživanje polazi od sledećih *hipoteza*:

- 1) da u Srbiji ne postoji jedinstveni, propisani kurikulum za nastavu stranog jezika u predškolskom uzrastu;
- 2) da je, bez definisanog sistema u organizaciji nastave, ishod učenja stranog jezika u predškolskom uzrastu u većini slučajeva oslonjen isključivo na individualnu kompetentnost nastavnog kadra;
- 3) da nastavnici stranog jezika u većini slučajeva nemaju adekvatno obrazovanje za rad sa decom predškolskog uzrasta;

- 4) da nastava stranog jezika u ranom uzrastu, bilo da se sprovodi prema programu ili bez njega, nije potpuno afirmativna u odnosu na savremena načela plurilingvizma i multikulturalnosti u obrazovnoj politici Evrope;
- 5) da kvalitet i adekvatnost nastave (ludički pristup, dinamičnost nastave itd.) nisu uvek usklađeni sa savremenim principima i tendencijama u vaspitno-obrazovnom radu sa predškolskom decom.

U skladu sa definisanim hipotezama, istraživanjem se očekuje postizanje sledećih **rezultata**:

- 1) da ne postoji jedinstveni kurikulum propisan za nastavu stranog jezika u predškolskom uzrastu u Srbiji;
- 2) da je ishod učenja stranog jezika u predškolskom uzrastu u većini slučajeva oslonjen isključivo na individualnu kompetentnost nastavnog kadra;
- 3) da obrazovanje nastavnog kadra koji decu uči stranom jeziku nije uvek u skladu sa pozitivnim savremenim tendencijama u toj oblasti;
- 4) da se ne poštuju sva savremena načela plurilingvizma i plurikulturalnosti u programima na kojima predškolske ustanove baziraju svoj rad, kao ni u samom radu sa decom;
- 5) da postoji neusklađenost kvaliteta i adekvatnosti nastave sa savremenim tendencijama u vaspitno-obrazovnom radu sa decom.

5.4. Tok i metode istraživanja

Istraživanje je empirijsko-teorijskog karaktera. Korišćena je deskriptivna metoda, a od tehnika su primenjene analiza sadržaja (v. *Prilog 3*), anketiranje i skaliranje (v. *Prilog 4*), intervjuisanje (v. *Prilog 5*) i opservacija (v. *Prilog 6*). Sâm postupak istraživanja sproveden je u tri odvojene faze.

Prva faza podrazumevala je kontakt telefonskim putem ili putem elektronske pošte sa predškolskim ustanovama i dogovor oko saradnje. Tri ustanove odbile su učešće uz različita obrazloženja, od kojih je jedno bilo iz bezbednosnih razloga. Sve ustanove koje su prihvatile učešće u istraživanju, pokazale su izrazitu otvorenost i kooperativnost, u svakom trenutku vodeći računa o bezbednosti dece (zahtevanje potvrde od fakulteta na uvid; insistiranje na higijenskim uslovima – izuvanje obuće, pa čak i presvlačenje u čistu garderobu; zabrana snimanja/slikanja dece ili prostora itd.). U svakom slučaju, nezavisno od njihove stručnosti u radu, svi vaspitači i stručni saradnici obuhvaćeni ovim istraživanjem pokazali su visok nivo profesionalizma, ljubaznosti i predusretljivosti.

Druga faza obuhvatala je susret sa rukovodiocima vrtića i stručnim saradnicima, tj. nastavnicima stranog jezika. Od rukovodilaca je traženo potpisivanje saglasnosti o učešću u istraživanju (v. *Prilog 2*), a sa nastavnicima su obavljena tri različita oblika ispitivanja:

- 1) Od nastavnika je na uvid tražen program koji se prati za dati strani jezik. Za prikupljanje podataka o sadržaju programa korišćena je tehnika analize sadržaja (v. *Prilog 3*). Cilj analize bio je da prvo utvrdi postojanje programa ili kurikuluma, drugo, da utvrdi poreklo datog programa i, treće, da utvrdi da li postoje određene kategorije, kao što su ciljevi, struktura ili sadržaj. Bilo je potrebno utvrditi zastupljenost osnovnih elemenata koji su određeni kao adekvatni za nastavu stranog jezika u ranom uzrastu, kao i nekih od aspekata koji su u skladu sa načelima plurilingvizma i plurikulturalnosti. Proveravana je usmerenost kurikuluma na:
 - nastavu baziranu na ludičkim aktivnostima;
 - propisan lingvistički sadržaj u skladu sa interesovanjima dece predškolskog uzrasta;
 - korišćenje poznatih metoda za učenje stranog jezika;
 - isticanje značaja ispravljanja izgovora;
 - razvoj receptivne, odnosno, produktivne sposobnosti kod dece;
 - senzibilizaciju dece za postojanje različitih kultura;
 - senzibilizaciju dece za postojanje različitih jezika.

2) Nastavnicima je zatim dat anketni upitnik (v. *Prilog 4*) na popunjavanje. Ovaj instrument sastavljen je kao kombinacija ankete i deskriptivne skale. Na pojedina pitanja potreban je odgovor u vidu opisa/komentara, za nekoliko pitanja postoje ponuđeni odgovori od kojih se bira jedan ili više odgovarajućih, a dva pitanja zahtevaju skaliranje, tj. određivanje stepena primene pojedinih aktivnosti na datoj skali. Prvi deo upitnika (v. *Prilog 4*) usmeren je na prikupljanje podataka o opštim karakteristikama nastavnika i to vezano za:

- pol;
- stručnu spremu (stepen i naziv škole);
- učešće u programima stručnog usavršavanja (jezičkog ili pedagoškog);
- boravak u inostranstvu na stručnom ili jezičkom usavršavanju.

Drugim delom upitnika prikupljeni su podaci o:

- stepenu u kome se nastavnik oslanja na okvir i pravac nastave propisan programom;
- meri u kojoj nastavnik insistira na određenim aspektima u nastavi;
- meri u kojoj nastavnik primenjuje određene tehnike u nastavi;
- korišćenju udžbenika;
- načinu na koji nastavnik održava pažnju dece;
- meri u kojoj nastavnik insistira na pravilnom izgovoru;
- meri u kojoj nastavnik koristi maternji jezik;
- načinu na koji nastavnik vrši evaluaciju svoga rada;
- načinu saradnje sa roditeljima.

3) Sa nastavnicima je najzad urađen intervju (v. *Prilog 5*) u cilju produblivanja saznanja o njihovim stavovima po pitanju svrsishodnosti programa na koji se oslanjaju; o proceni prednosti i mana datog programa; o slobodi koja im (ni)je ostavljena u organizovanju nastave; o njihovom stavu prema uključivanju interkulturalnog aspekta u nastavu.

Treća faza istraživanja podrazumevala je naše prisustvovanje na nekoliko uzastopnih časova stranog jezika u okviru svake grupe. Tri do pet uzastopnih časova procenjeno je kao dovoljnim vremenom za sticanje adekvatnog uvida u način rada i u objektivnost

datih odgovora u upitniku (v. *Prilog 4*). Časovi su praćeni uzastopno kako bi se obezbedio uvid u aspekte kao što su kontinuitet u radu ili obnavljanje i rutina. Primenjena je tehnika neposredne opservacije (v. *Prilog 6*). Predmet posmatranja bio je nastavni proces. Posmatranjem nastave zabeleženi su podaci o:

- broju dece u grupi;
- dužini časa;
- organizaciji prostora u kome se radi;
- strukturi jednog časa;
- intenzitetu upotrebe maternjeg jezika;
- insistiranju na pravilnom izgovoru;
- učenju leksike;
- radu na razvijanju receptivne i ekspresivne sposobnosti;
- ludičkom pristupu nastavi;
- primeni kreativnih aktivnosti;
- primeni muzičkih aktivnosti;
- pričanju bajki/priča u nastavi;
- korišćenju didaktičkih sredstava;
- fizičkoj aktivnosti dece tokom nastave;
- motivisanosti dece;
- pasivnosti dece;
- dinamičnosti časa;
- obnavljanju/rutini;
- interkulturnom aspektu nastave;
- vežbanju čitanja i pisanja;
- stavu dece prema nastavi stranih jezika.

5.5. Način analize

Za analizu prikupljenih podataka i dobijenih rezultata korišćene su kvalitativna i kvantitativna metoda, a primenjena je i komparativna metoda.

Podaci sakupljeni analizom sadržaja (v. *Prilog 3*) programa obrađeni su kvantitativnom analizom i međusobnim poređenjem, te je ostvaren uvid u razlike koje postoje na tom planu. Primljena je i teorijska analiza, tj. dobijeni rezultati upoređivani su sa činjenicama iznetim u teorijskom delu rada. Teorijska analiza predstavlja varijantu deskriptivnog istraživanja.

Kvantitativnom analizom i unakrsnom kvalitativnom analizom rezultata dobijenih anketiranjem, skaliranjem (v. *Prilog 4*) i opservacijom (v. *Prilog 6*) dobijena je jasnija slika u vezi sa postavljenim hipotezama. U svakom od navedenih slučajeva izvršena je i teorijska analiza. Tom prilikom korišćena su postojeća saznanja iz datih područja.

Izvođenje odgovarajućih zaključaka i njihovo poređenje sa teorijskim načelima poslužilo je kao osnova za izradu predloga kurikuluma za strani jezik u predškolskom uzrastu.

6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

6.1. Struktura ispitanika

Istraživanje je sprovedeno tokom jeseni i zime 2015. godine, u 14 vrtića sa različitih opština grada Beograda, u kojima se održava nastava stranog jezika. Vrtići su birani po principu slučajnog izbora koji je bio ograničen na privatni sektor. Naime, u periodu kada je ovaj istraživački deo rada započet i kada su se obavljali dogovori sa vrtićima oko njihovog uključivanja u istraživanje, strani jezik nije bio dostupan u državnim predškolskim ustanovama, već se sprovodio isključivo u privatnim vrtićima. Od početka školske 2015/2016. godine, nastava stranog jezika opet je uvedena i u pojedinim državnim ustanovama. Tada su kontaktirane dve državne ustanove, ali rukovodioci nisu bili u situaciji da prihvate učešće u istraživanju zbog striktnih pravila koja se primenjuju u ovim ustanovama i isuviše komplikovane i dugotrajne procedure dobijanja odobrenja – od roditelja dece prvenstveno – za prisustvo na časovima.

Učešće u istraživanju rado su prihvatili sledeći vrtići:

- *Mala fabrika mašte* (opština Voždovac);
- *Trešnjober* (opština Vračar);
- *Fantasy* (opština Vračar);
- *Adaland* (opština Novi Beograd);
- *Žan Žak* (opština Novi Beograd);
- *Step by step* (opština Novi Beograd);
- *Dečija kuća ljubav, vera i nada/Montesori* (opština Palilula);
- *Kindergarten* (opština Savski venac);
- *Kreativno pero* (opština Savski venac);
- *Juca – Dečja otkrivalica* (opština Stari Grad);
- *Peekaboo* (opština Stari Grad);
- *Bejza* (opština Čukarica);
- *Zvezda Oaza* (opština Čukarica);
- *Čarobna kućica* (opština Čukarica).

Vrtići *Čudesna šuma* (opština Vračar) i *Baby Palace Andjela* (opština Čukarica i Vračar) takođe su kontaktirani, ali su odbili da učestvuju u istraživanju.

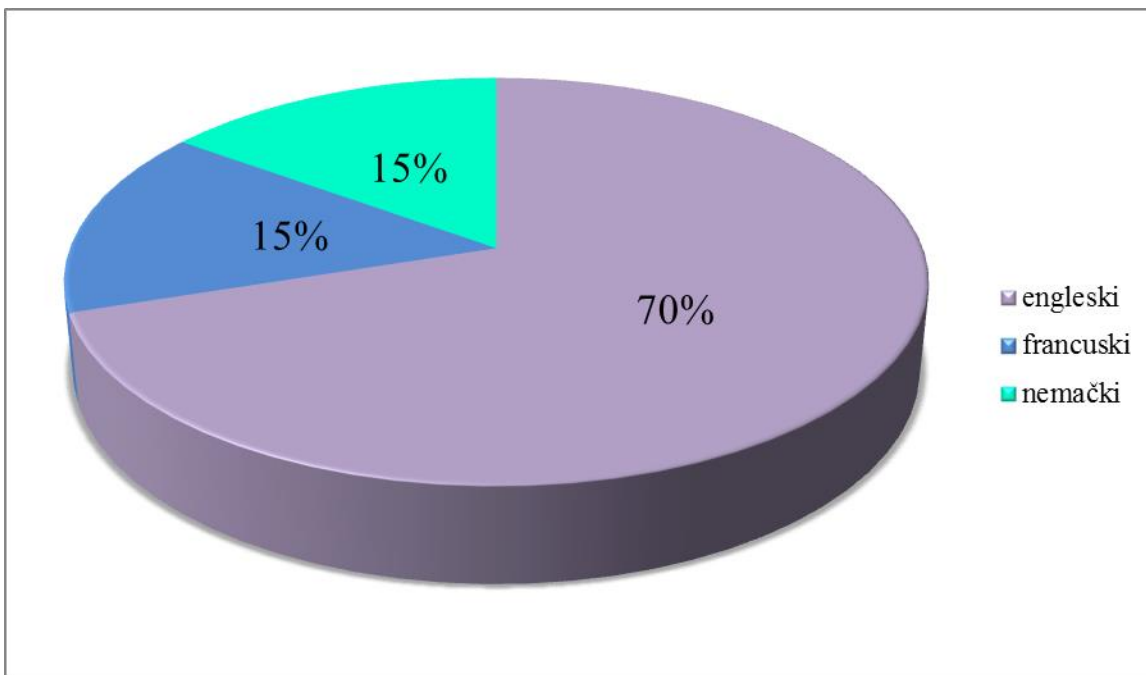
Istraživanje je usmereno isključivo na decu koja prate pripremni predškolski program, što znači da se sva zapažanja, svi prikupljeni podaci i svi dobijeni rezultati odnose samo na taj uzrast (od 5,5 do 6,5 ili 7 godina)⁷¹. Sve uključene grupe, osim jedne, sprovode pripremni predškolski program zasnovan na *Opštim osnovama predškolskog programa*⁷², dok se u toj jednoj grupi rad bazira na programu nemačkog ministarstva prosvete.

Vrtići obuhvaćeni postupkom istraživanja nisu ujednačeni po broju jezika koje imaju u ponudi, niti po broju časova koje realizuju nedeljno, tj. po intenzitetu izloženosti dece stranom jeziku. Tako se u četiri od četrnaest pomenutih ustanova nudi učenje dva strana jezika, jedna ustanova, pored standardnog časa jezika, za isti jezik i istu uzrasnu grupu, nudi i napredniji nivo kursa, a u jednoj ustanovi se posebno odvija nastava stranog jezika, a posebno nastava matematike i sveta oko nas na tom istom stranom jeziku. S obzirom na činjenicu da je za svaki od ponuđenih jezika zadužen poseban nastavnik koji prati program (ukoliko program postoji) specifično namenjen tom jeziku, može se reći da istraživanje, iako sprovedeno u četrnaest ustanova, zapravo obuhvata dvadeset pojedinačnih grupa.

Jezici koji se uče u grupama obuhvaćenim u istraživanju su engleski, koji je najzastupljeniji (70% grupa), a zatim francuski (15% grupa) i nemački (15% grupa). Engleski je, iz već istaknutih razloga (*vidi Poglavlje 4.1.*), strani jezik koji se najčešće uči i u najvećoj meri nudi u obrazovnim ustanovama.

⁷¹ *Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa*. „Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik RS“, br. 14/2006.

⁷² „Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik RS“, br. 14/2006.



Grafikon 1 – Zastupljenost različitih stranih jezika

Jezici se u svim grupama ne uče u jednakoj meri, što je prikazano u Tabeli 1. Dok se u nekoliko grupa strani jezik uči svakog dana, u drugima se časovi odvijaju 4, 3 ili 2 puta, pa čak i samo jednom nedeljno. Kada se na to doda razlika u dužini trajanja jednog časa, izloženost dece jeziku koji uče varira od jednog časa u trajanju od 30 minuta nedeljno, do celodnevnog programa na stranom jeziku. Kao što se može videti u tabeli, gotovo svaka grupa ima različiti raspored. U okviru ovog rada, ova razlika biće istaknuta u segmentima u kojima je imala uticaja na dobijene rezultate.

Tabela 1 – Intenzitet učenja stranog jezika

Strani jezik/broj dana u nedelji	Dužina časa	Broj grupa
5	ceo program na stranom jeziku	1
	ceo program na stranom jeziku (izuzev 4 sata za PPP)	1
	3 sata	1
	1 sat i 30 minuta	1*
	1 sat	2
	45 minuta	2
4	45 min - 1 sat	1
	30 - 40 min	1
3	1 sat	1
2	1 sat	1
	45 minuta	1
	30 minuta	4
1	45 minuta	1
	30 minuta	1

U svih 20 grupa, nastavom stranog jezika bave se osobe ženskog pola⁷³.

6.2. Postojanje jedinstvenog i zajedničkog kurikuluma ili programa za nastavu stranog jezika u predškolskom uzrastu

Predškolskim ustanovama u Srbiji dopušteno je da, u skladu sa *Opštim osnovama predškolskog programa*⁷⁴, same kreiraju programe koje će pratiti i po kojima će raditi, kako bi ti programi bili usklađeni sa specifičnim uslovima u kojima svaka od ustanova

⁷³ Premda se u dosadašnjem delu rada nastavnik pominjao u muškom rodu, kao generički neutralan termin, usled prethodne konstatacije, u daljem tekstu, koristiće se termin nastavnica.

* Kolona *Broj grupa* sadrži 19 grupa (mada je istraživanje obuhvatilo 20 grupa). Označena grupa zapravo predstavlja dve grupe koje sa jednom nastavnicom uče strani jezik, a sa drugom, na tom istom stranom jeziku, otkrivaju matematiku i svet oko nas (CLIL metoda). S obzirom na to da se radi o istoj deci u obe grupe, ne mogu se deliti, već je dato ukupno vreme njihove izloženosti jeziku.

⁷⁴ „Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik RS“, br. 14/2006.

deluje. *Opšte osnove predškolskog programa* predstavljaju, dakle, zajednički kurikularni okvir koji treba da usmeri i pomogne rukovodiocima ustanova u planiranju i organizaciji rada. S obzirom na to da se u njemu ne daju nikakve smernice za specijalizovane programe u koje spada i strani jezik, postavlja se pitanje da li postoji bilo koji zajednički dokument sa tom svrhom.

Kako bi se dobio odgovor na ovo pitanje, potrebno je prvo utvrditi da li sve predškolske ustanove prate poseban program za strani jezik. Nakon toga, nameće se istraživanje porekla, strukture i sadržaja tih programa kako bi se ustanovio stepen njihove istovetnosti. Utvrđivanjem svih ovih parametara trebalo bi da se dobije odgovor na pitanje postojanja jedinstvenog programa ili kurikuluma za strani jezik u predškolskom uzrastu.

Polazeći od stava koji je formiran na osnovu sadašnje situacije u Srbiji vezane za učenje stranog jezika u vrtićima (v. *Odeljak 4.6.2.*), kao i na osnovu nepostojanja adekvatne zakonske regulative u vezi s tim (v. *Odeljak 4.6.1.*), pošli smo od hipoteze ***da u Srbiji ne postoji jedinstveni, propisani kurikulum za nastavu stranog jezika u predškolskom uzrastu***. Ova hipoteza prva je u nizu postavljenih u ovom radu i u ovom poglavlju biće prikazani rezultati do kojih se došlo u toku njene provere.

Indikator za ovu hipotezu je analiza sadržaja (v. *Prilog 3*) programa⁷⁵ za strani jezik u predškolskim ustanovama uključenim u ovo istraživanje. Ova analiza realizovana je pomoću tabele i podrazumeva utvrđivanje postojanja programa, njegove strukture, sadržaja i porekla.

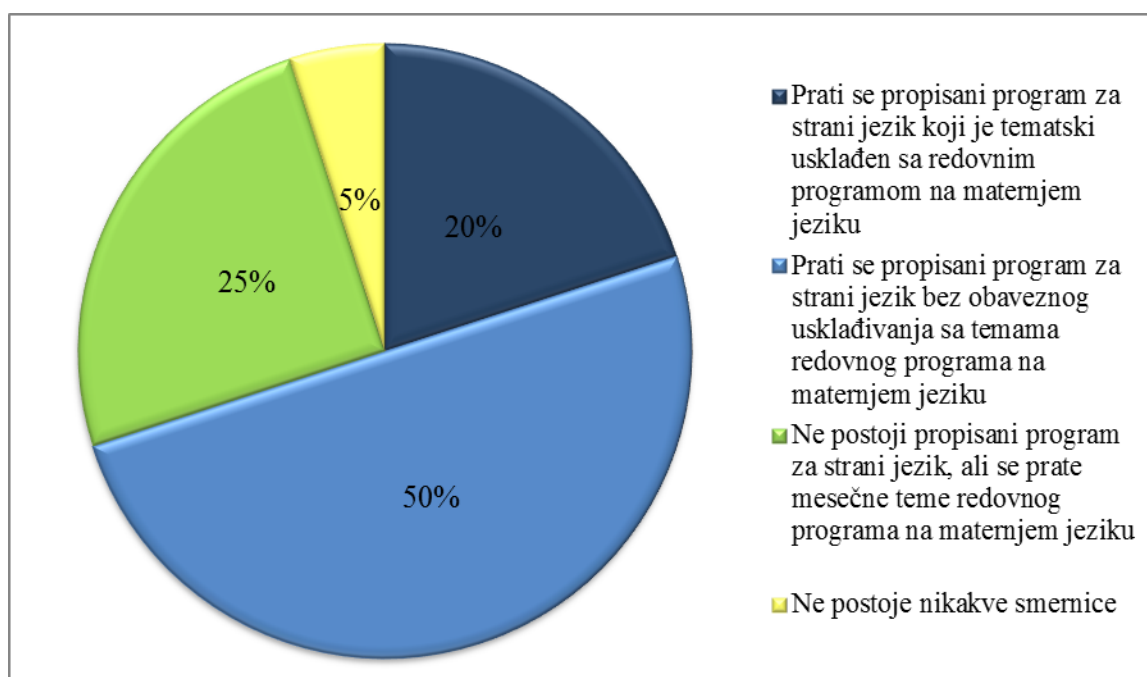
6.2.1. Postojanje programa/kurikuluma

Prvo pitanje koje je postavljeno nastavnicama stranog jezika odnosilo se na to da li svoj rad sa decom planiraju i organizuju prema nekom planu, programu ili kurikulumu. Bilo je potrebno saznati da li se u svakoj od 20 grupa prati propisani program i u kojoj meri se dati programi poklapaju. Naime, cilj je bio da se na osnovu tih prvih rezultata utvrdi da li je moguće govoriti o jedinstvenom programu za učenje stranog jezika za

⁷⁵ Razlika između kurikuluma i programa sagledana je u Poglavlju 3.1., a korišćenje termina „program“ u ovom kontekstu biće obrazloženo u Odeljku 6.2.4.

predškolski uzrast. Utvrđeno je da za 14 grupa postoji posebno propisan program za strani jezik, dok ga 6 grupa nema. Kao što je već ranije napomenuto, redovni programi u vrtićima, koji se odvijaju na maternjem jeziku, u većini slučajeva su organizovani tematski, odnosno, za svaki mesec se određuje tema prema kojoj se zatim planiraju aktivnosti. Istraživanjem je utvrđeno da se 4 (20%) od pomenutih 14 programa za strani jezik usaglašavaju i sa pomenutim mesečnim temama redovnog programa. Preostalih 10 (50%) samo prati program za strani jezik, bez usklađivanja sa redovnim programom.

Kada je reč o grupama koje nemaju propisani program za strani jezik, 5 (25%) od pomenutih 6 zapravo tematski prati redovan program vrtića, što znači, kao i u slučaju gore pomenuta 4 programa, da se svakog meseca na stranom jeziku obrađuju iste teme koje se u tom momentu rade i na maternjem. Dakle, u ovih 5 slučajeva, ipak postoji određeni okvir koji se mora ispoštovati. Što se tiče 1 (5%) preostale grupe, nastavnica ima potpunu slobodu u planiranju aktivnosti i tema koje će obrađivati.

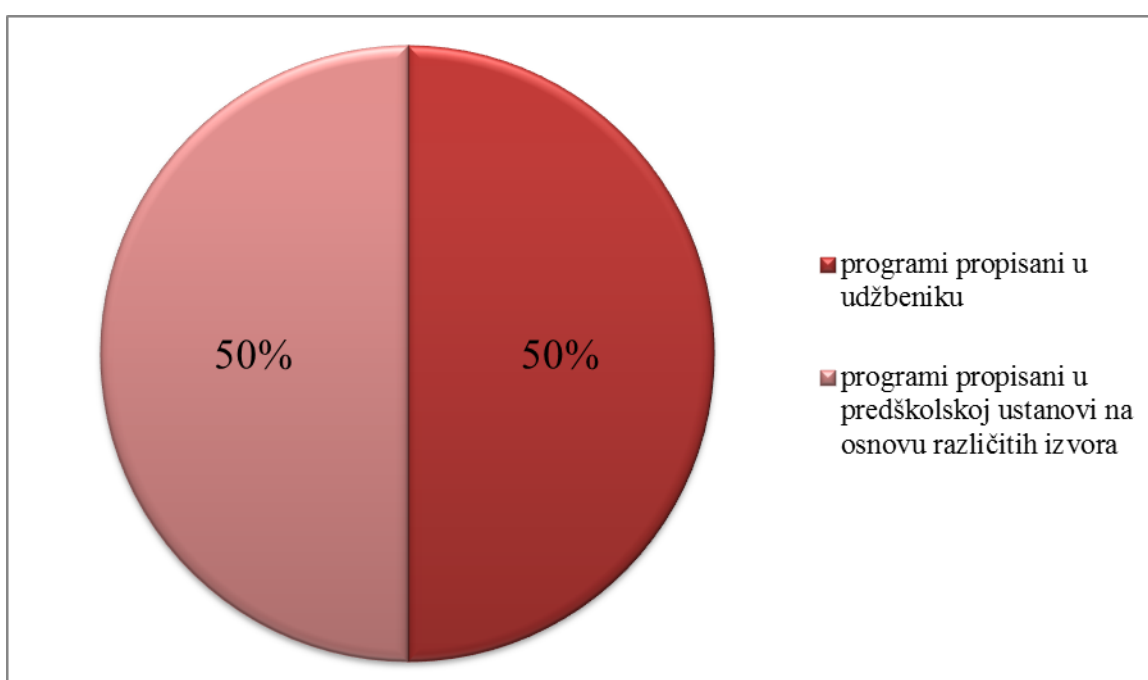


Grafikon 2 – Postojanje programa za strani jezik i usklađenost sa temama redovnog programa na maternjem jeziku

Na osnovu ovih prvih rezultata, može se zaključiti da je odluka o tome da li će predškolska ustanova nastavu stranog jezika organizovati prema određenom programu prepuštena samoj ustanovi. Vrtići, dakle, nisu u obavezi da prate bilo kakav program.

6.2.2. Poreklo programa

Premda je na predškolskim ustanovama da donesu odluku o tome da li će se strani jezik sprovoditi prema određenom programu, potrebno je sagledati poreklo programa koji se primenjuju u vrtićima gde je takva odluka doneta. U slučaju 14 grupa koje prate poseban program za nastavu stranog jezika, 7 (50%) se bazira na programima koji su dati u sklopu korišćenih udžbenika, dok je za drugih 7 grupa (50%) program sastavljen u samoj ustanovi na osnovu različite literature, nekoliko različitih udžbenika ili na osnovu nekog ranijeg iskustva.



Grafikon 3 – Podela propisanih programa prema poreklu

Analizom sadržaja (v. Prilog 3) utvrđeno je da udžbenici koji se koriste za rad sa decom predškolskog uzrasta nisu isti u svim vrtićima, što ukazuje na činjenicu da ni programi koji ih prate najverovatnije nisu istovetni. Što se tiče ostalih programa, koji su kreirani od strane nastavnog kadra u samim ustanovama, podrazumeva se da ne mogu svi biti jednaki. Iz tog razloga, nameće se potreba za analizom njihovih struktura i sadržaja, kako bi se stekla objektivna slika o neujednačenosti koja postoji na ovom planu.

6.2.3. Struktura programa/kurikuluma

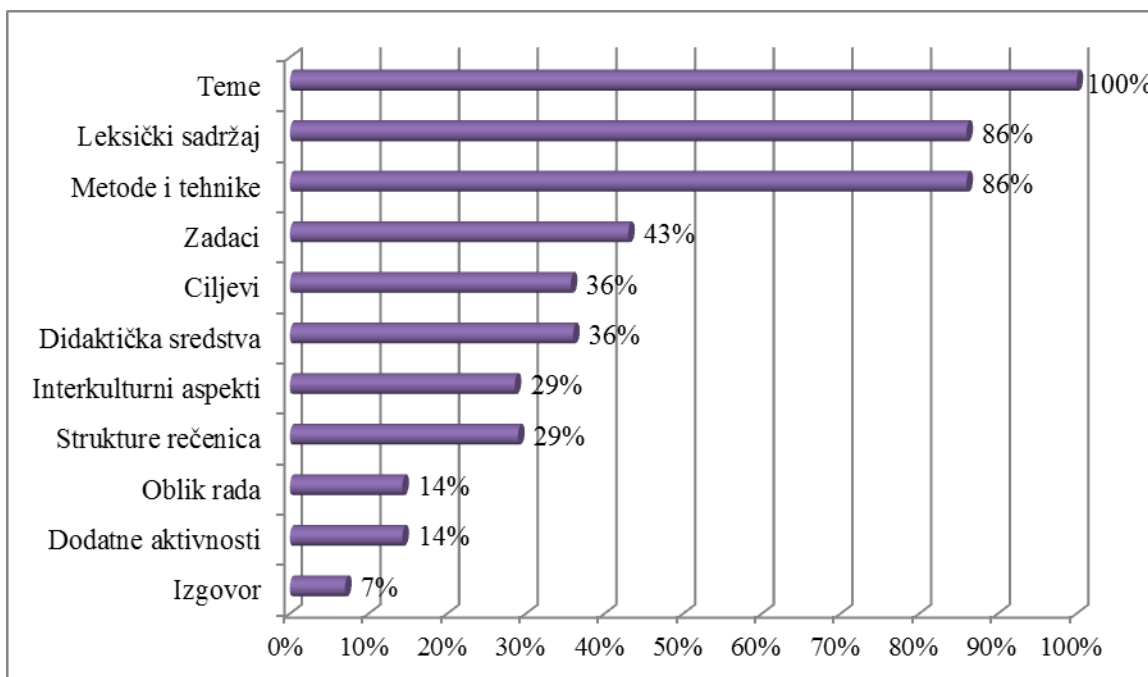
U prethodnim odeljcima utvrđeno je da za 14 grupa postoji definisan program. Analizom sadržaja (v. *Prilog 3*) tih programa konstatovali smo da je njih 11 vremenski strukturirano, a 3 prema nekim drugim kriterijumima.

Vremenska struktura u 6 slučajeva podrazumeva samo podelu po mesecima; za 4 programa strukturalna podela je detaljnija, te uključuje i plan na godišnjem nivou, kao i detaljne planove za svaku nedelju; za 1 grupu, program je podeljen isključivo po nedeljama.

Programi za preostale 3 grupe strukturirani su prema lingvističkim aspektima, sadržaju, aktivnostima i drugim sličnim kategorijama. S obzirom na to da se radi o programima koji idu uz udžbenik, struktura je u najvećoj meri vezana za lekcije i podrazumeva praćenje njihovog redosleda.

6.2.4. Sadržaj programa

Osim po strukturi, programi se razlikuju i po sadržaju, tj. po kategorijama koje obuhvataju. Utvrđeno je 11 različitih kategorija koje se javljaju najmanje u jednom od 14 programa. Grafikon 4 prikazuje u kojoj je meri svaka od navedenih kategorija zastupljena u analiziranim programima: (1) teme (boje, priroda, svet igračaka itd.) – u 100% programa; (2) ciljevi (reagovanje na glagole pokreta, razumevanje informacija itd.) – u 36% programa; (3) leksički sadržaj (spisak boja, spisak reči vezanih za određeno godišnje doba, spisak reči koje označavaju delove tela itd.) – u 86% programa; (4) strukture rečenica (*Hello, I'm...* npr.) – u 29% programa; (5) metode i tehnike (igra, gluma, crtanje itd.) – u 86% programa; (6) oblik rada (individualni, grupni itd.) – u 14% programa; (7) zadaci (obnavljanje određene leksike, uvođenje nove leksike itd.) – u 43% programa; (8) izgovor (ispravljanje nepravilno izgovorenih iskaza) – u 7% programa; (9) interkulturalni aspekti (strani praznici, tradicionalna hrana, znamenitosti itd.) – u 29% programa; (10) upotreba didaktičkih sredstava (fleš kartice, interaktivna tabla itd.) – u 36% programa i (11) dodatne aktivnosti (izleti npr.) – u 14% aktivnosti.



Grafikon 4 – Zastupljenost različitih kategorija u analiziranim programima

Važna činjenica koja se može uočiti u ovoj statističkoj podeli jeste da tek 36% analiziranih programa obuhvata ciljeve. Kao što je utvrđeno u Poglavlju 3.4., ciljevi predstavljaju osnovnu i neizostavnu komponentu svakog kurikuluma, te ukoliko ih nema, takav dokument može se nazvati samo planom ili programom. U Grafikonu 4 istaknuta je zastupljenost različitih kategorija u analiziranim programima. S obzirom na to da manje od polovine programa, kao što je već naglašeno, obuhvata i kategoriju ciljeva, sasvim opravdano može se zaključiti da većinu dokumenata prema kojima grupe organizuju svoju nastavu čine „programi“, a ne „kurikulumi“.

Kako bi se stekla jasnija slika o iznetim rezultatima istraživanja u vezi sa programima, prikupljeni podaci prikazani su u Tabeli 2. U koloni *Program* navodi se da li program postoji ili ne; kolona *Broj* ukazuje na broj grupa u svakom segmentu; pod *Nazivom* nalaze se slova kojima se označavaju grupe; *Poreklo* se odnosi na poreklo programa; kolona *Struktura* ukazuje na vremensku strukturu koja se prati; u *Kategorijama* se prikazuje broj kategorija (v. *Grafikon 4*) uključenih u svaki program; u koloni *Ciljevi* se navodi da li su u programu propisani ciljevi. Označene strukture (*) pripadaju grupama

u kojima se propisani programi za strani jezik usklađuju sa mesečnim temama redovnog programa na srpskom jeziku.

Tabela 2 – Rezultati istraživanja vezani za postojanje i korišćenje programa

Program	Broj	Naziv	Poreklo	Struktura	Kategorije	Ciljevi
Postoji program za strani jezik	1.	A	Udžbenik	nije vremenska	3	Propisani
	2.	B		nije vremenska	5	
	3.	C		nije vremenska	6	
	4.	D		po nedeljama	7	
	5.	E		po mesecima	5	
	6.	F		po mesecima*	2	
	7.	G		po mesecima*	3	
	1.	H	Razni izvori	po mesecima	6	Propisani
	2.	I		po mesecima	3	
	3.	J		po mesecima	6	Propisani
	4.	K		godišnja i po mesecima	6	Propisani
	5.	L		godišnja i po mesecima*	5	
	6.	M		godišnja i po mesecima	5	Propisani
	7.	N		godišnja i po mesecima*	5	
Ne postoji program ali se tematski usklađuje sa redovnim programom	1.	O		mesečne teme		
	2.	P		mesečne teme		
	3.	Q		mesečne teme		
	4.	R		mesečne teme		
	5.	S		mesečne teme		
Nema okvira	1.	T		planira nedeljno		

6.2.5. Zaključak poglavlja

Istraživanjem je, dakle, utvrđeno da poseban program za strani jezik ne prate sve ispitane grupe, već otprilike 2/3 njih, a da je pola tih programa propisano u udžbenicima koji se koriste, dok je druga polovina kreirana u samim ustanovama. Analizom sadržaja (v. *Prilog 3*) i strukture datih programa zaključeno je da postoje razlike među njima, da su pojedini detaljniji i sadržajnije, da su neujednačeni s obzirom da svi ne obuhvataju iste kategorije, te da se nikako ne može govoriti o jedinstvenom i zajedničkom programu. Ovim se, dakle, u potpunosti potvrđuje prva hipoteza ***da u Srbiji ne postoji jedinstveni, propisani kurikulum za nastavu stranog jezika u predškolskom uzrastu.***

6.3. Uloga nastavnika u odnosu na ishod nastave stranog jezika u ranom uzrastu

Neosporno je da su nastavnici ključni akteri u procesu podučavanja stranog jezika. Oni su ti koji planiraju i sprovode aktivnosti kroz koje bi deca trebalo spontano da uče strani jezik. Obrazovanje i obučenost nastavnika čine osnovne i verovatno najvažnije aspekte za uspešnost tog procesa (Durbaba, 2011:107). Međutim, da bi se učenjem stranog jezika postigli određeni ciljevi i ujednačeni nivo znanja kod dece istog uzrasta, a kako bi se istovremeno ova nastava neprekidno razvijala i unapređivala, ključnu ulogu igraju kurikulum/program, kao i postupci evaluacije, samoevaluacije i kontrole rada. Iz tog razloga, u regulisanom obrazovnom sistemu, iako je najveći deo odgovornosti na nastavniku, uspehu nastave doprinose i stručnjaci koji kreiraju program, odnosno, kurikulum po kome će se raditi, kao i oni koji su zaduženi za kontrolu rada nastavnika (Stronge, 2013:xii; Tucker & Stronge, 2005:6).

Imajući u vidu da u Srbiji ne postoji uspostavljen adekvatan sistem odabira nastavnog kadra (v. *Odeljak 4.6.2.*), kao ni programa za strani jezik u predškolskom uzrastu (v. *Odeljak 6.2.*), nameće se potreba za sagledavanjem pitanja praćenja i evaluacije rada na ovom nivou obrazovanja.

Pomenuto odsustvo ujednačenih smernica u nastavi stranog jezika u vrtićima (v. *Odeljak 6.2.4.*), kao i nepostojanje adekvatne kontrole izbora kako nastavnika, tako

najverovatnije i njihovog rada, predstavlja osnovu za formulisanje druge postavljene hipoteze koja glasi *da je, bez definisanog sistema u organizaciji nastave, ishod učenja stranog jezika u predškolskom uzrastu u većini slučajeva oslonjen isključivo na individualnu kompetentnost nastavnog kadra*. U odeljcima ovog poglavlja biće predstavljeni rezultati do kojih se došlo u proveru ove pretpostavke.

Prvi indikator za ovu hipotezu je pitanje postavljeno u upitniku (v. *Prilog 4*) koji je dat nastavnicama da popune. Pitanje se odnosilo na to koliko se nastavnica pridržava programa u planiranju svoje nastave, a ponuđeni odgovori bili su da se nastavnik striktno pridržava, da se u velikoj meri pridržava, da se delimično pridržava, da se uopšte ne pridržava, da ne planira nastavu, već samo prati udžbenik i drugo.

Drugi indikator za potvrdu hipoteze su odgovori nastavnica prikupljeni prilikom intervjua (v. *Prilog 5*). Pitanja su se odnosila na stepen slobode koji smatraju da imaju u radu, kao i na oblik kontrole koji se sprovodi vezano za njihov rad, bilo u okviru ili van okvira predškolske ustanove. Istražen je zatim i stav nastavnica o pozitivnim i negativnim aspektima programa koji prate, kao i same činjenice da imaju propisan program. Nastavnice koje nemaju propisan poseban program za strani jezik, ali su dužne da se tematski usaglase sa redovnim programom na maternjem jeziku, kao i nastavnica kojoj je data potpuna sloboda u planiranju nastave, zamoljene su da opišu pozitivnu i negativnu stranu takvih okolnosti.

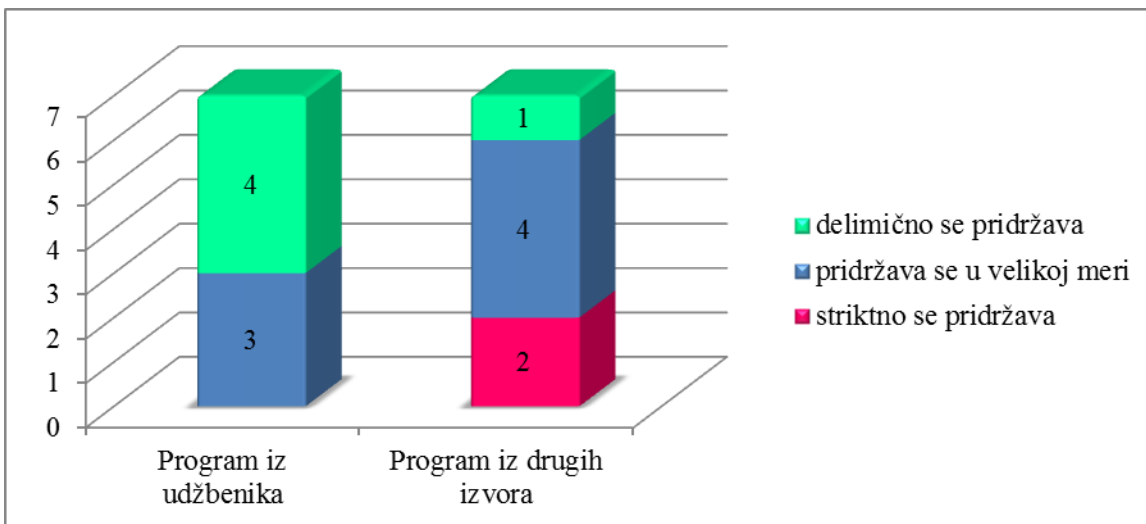
Treći i četvrti indikator za potvrdu hipoteze su pitanja iz anketnog upitnika (v. *Prilog 4*) vezana za način saradnje sa roditeljima i za postupak evaluacije i samoevaluacije. Odgovori koji su ponuđeni za pitanje saradnje sa roditeljima bili su da se saradnja ostvaruje kroz sastanke, kroz priredbe, kroz izložbe dečijih radova itd., kroz portfolio svakog deteta, kroz radionice sa roditeljima ili da nema kontakta sa roditeljima i drugo. Što se tiče evaluacije i samoevaluacije, nastavnice su mogle da biraju između odgovora da proveravaju znanje dece i/ili rezultate svog rada, da ne proveravaju rezultate svog rada, niti znanje dece ili drugo. Uz svaki od ovih odgovora ostavljeno je mesto i za obrazloženje.

6.3.1. Stepen u kome se nastavnice pridržavaju programa stranog jezika

Kao što je utvrđeno u Poglavlju 6.2., 14 grupa prati poseban program za strani jezik, u 5 grupa se prate teme koje propisuje redovan program na maternjem jeziku, a za 1 grupu ne postoje nikakve smernice, već je nastavnici data potpuna sloboda u radu. S obzirom na to da program treba prvenstveno da usmerava nastavnika, ali da mu ne oduzima slobodu u kreiranju nastave, odnosno, treba da mu daje izbore, ali da ga ne ograničava (v. *Poglavlje 3.2.*), nastavnice su upitane da odrede stepen u kome su dužne da se pridržavaju programa koje prate i da li imaju osećaj nedostatka pomenute slobode. U razgovoru su objašnjavale i da li je pridržavanje programa zahtev rukovodilaca ustanove ili se radi o osećaju nesigurnosti u sopstveni rad i potrebi za sigurnim smernicama. Nastavnice gore pomenutih 5 grupa navele su da imaju potpunu slobodu u planiranju sadržaja i aktivnosti, uz uslov da se tematski sve mora poklapati sa programom na maternjem jeziku. Nastavnica, kojoj nisu date nikakve smernice, kao što se moglo očekivati, odgovorila je da ima potpunu slobodu u svim aspektima rada. Što se tiče 7 nastavnica koje prate program iz udžbenika, njih 3 je odgovorilo da se u velikoj meri oslanjaju na program, a njih 4 delimično. Svih 7 tvrde da imaju slobodu da menjaju redosled ili dodaju elemente koji nisu propisani programom.

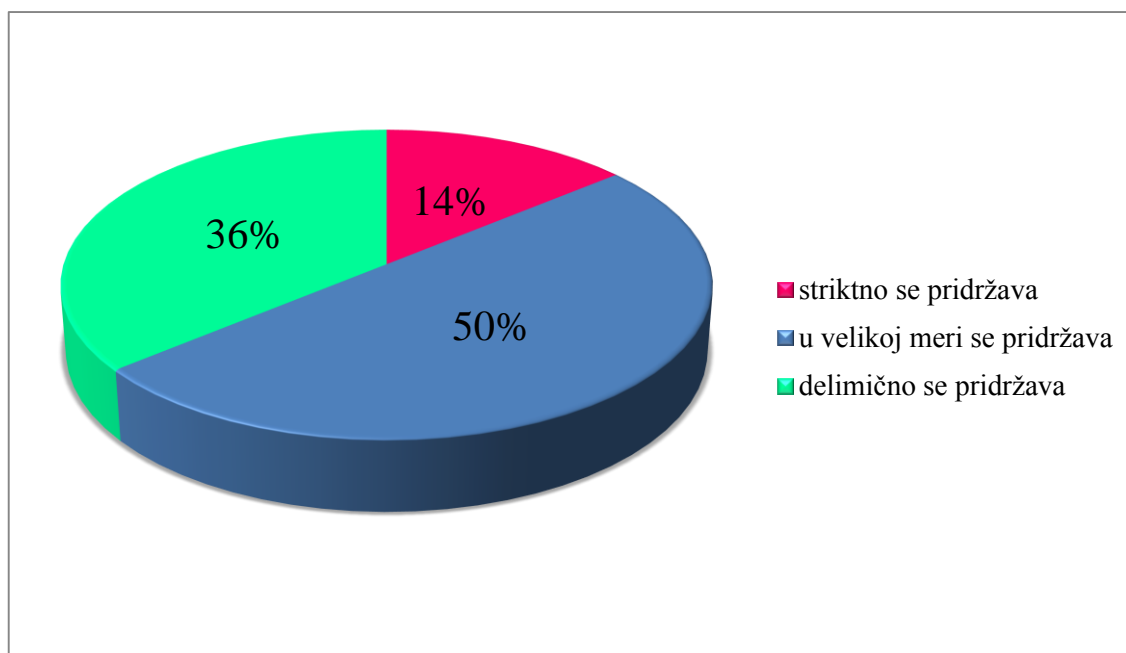
Kada je reč o 7 nastavnica koje prate program sastavljen u okviru ustanove na osnovu nekoliko udžbenika i razne literature, 2 su odgovorile da se striktno pridržavaju programa, 4 da to čine u velikoj meri, a 1 delimično. Nastavnice koje se u velikoj meri i delimično oslanjaju na program tvrde da imaju veliku slobodu u planiranju nastave. Jedna od nastavnica koje striktno prate program, objasnila je da zapravo mora da ispuni zacrtane ciljeve u programu, ali da ima slobodu u izboru aktivnosti, ritma itd. Druga nastavnica koja striktno prati program ima jako malo slobode da bilo šta menja, jer joj rukovodstvo ustanove to ne dopušta.

Radi preglednijeg uvida u ove rezultate, napravljen je Grafikon 5. Jasno je da program koji se ne prati doslovno ukazuje na to da ga nastavnica menja, dopunjuje ili propušta određene delove po sopstvenom nađenju. Ovo ne podrazumeva obavezno lošiji kvalitet rada, kao što ni striktno pridržavanje programa nije garancija uspešne nastave, ali u takvom slučaju ishod nastave u dodatnoj meri zavisi od stručnosti nastavnog kadra.



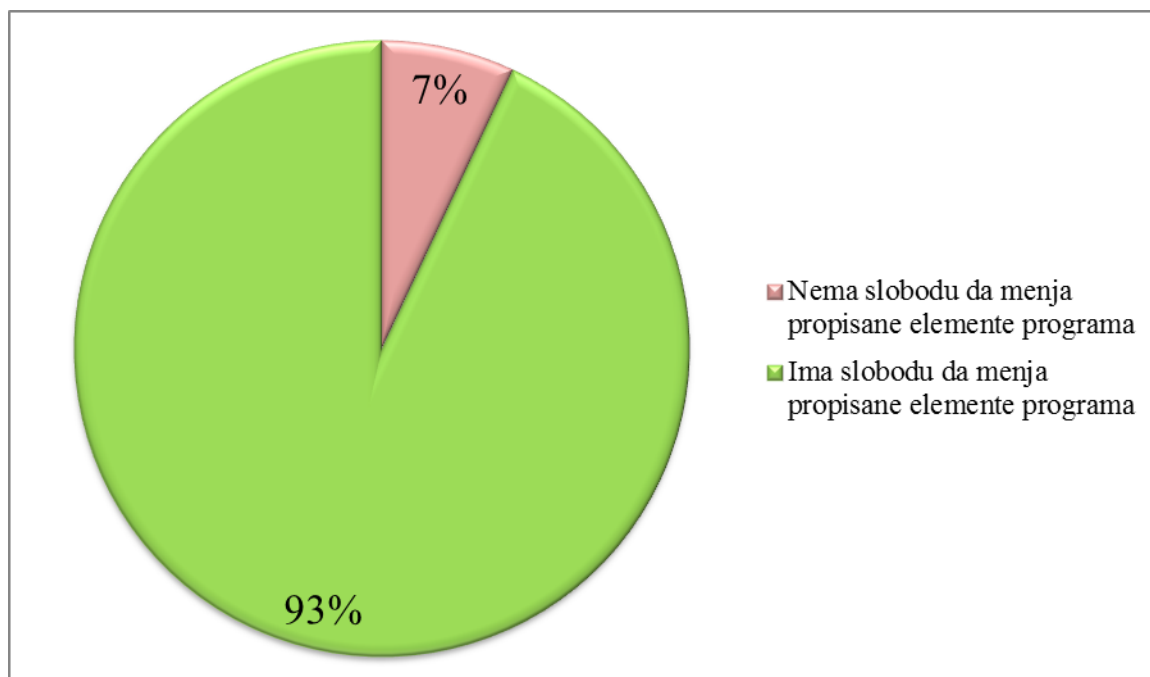
Grafikon 5 – Stepen u kome se nastavnice pridržavaju programa u zavisnosti od porekla programa

Ako se stepen u kome se nastavnice pridržavaju programa sagleda na sveukupnom planu, nezavisno od porekla programa, dobija se podela koja je prikazana u Grafikonu 6, a po kojoj se 14% nastavnica striktno pridržava programa, 50% to čini u velikoj meri, dok se 36% njih delimično pridržava.



Grafikon 6 – Stepen u kome se nastavnice pridržavaju propisanog programa za strani jezik nezavisno za poreklo programa

Ovi rezultati u velikoj meri se poklapaju i sa odgovorima koje su nastavnice dale po pitanju slobode koju imaju u izboru i dodavanju novih aktivnosti, jer samo 1 od 2 nastavnice koje striktno prate program nije u mogućnosti da uvodi novitete, menja raspored i slično. Grafikon 7 prikazuje ovaj odnos, sa samo 7% nastavnica kojima nedostaje slobode u radu i 93% njih koje imaju tu slobodu.



Grafikon 7 – Stepen slobode u izmenama i dopunama programa

Nastavnik kome nije data sloboda u radu na neki način postaje izvršitelj tuđih zamisli. Program ili kurikulum treba, pre svega, da mu pomogne i da ga usmeri, dopuštajući mu da svojom kreativnošću organizuje i sprovede to što je propisano. Pridržavanje programa, koje je najvažnije u pogledu ciljeva, ne podrazumeva, dakle, nedostatak slobode već, naprotiv, podršku u organizovanju ideja nastavnog kadra.

U Odeljku 6.2.4. utvrđeno je da 36% ispitanih programa, odnosno, njih 5, ima propisane ciljeve. Zanimljivo je sagledati odgovore oko pridržavanja programa i slobode u radu u tih 5 slučajeva. Prva kolona Tabele 3, u kojoj su prikazani ovi odgovori, sadrži slova

kojima su pomenute grupe označene još u Tabeli 2, a zatim je za svaku od njih navedeno poreklo programa, stepen pridržavanja programu, sloboda u izboru aktivnosti i broj kategorija (od kojih jednu čine ciljevi) koje program obuhvata.

Tabela 3 – Programi sa propisanim ciljevima

Grupe (v. Tabelu 2)	Poreklo programa	Pridržavanje programa	Sloboda u izboru aktivnosti	Broj kategorija u programu (v. 6.2.4)
H	Sastavljen u ustanovi	Striktno se pridržava	Ima slobodu u izboru aktivnosti	Uključuje 6 od 11 pomenutih kategorija
J	Sastavljen u ustanovi	U velikoj meri se pridržava	Ima slobodu u izboru aktivnosti	Uključuje 6 od 11 pomenutih kategorija
K	Sastavljen u ustanovi	U velikoj meri se pridržava	Ima slobodu u izboru aktivnosti	Uključuje 6 od 11 pomenutih kategorija
M	Sastavljen u ustanovi	U velikoj meri se pridržava	Ima slobodu u izboru aktivnosti	Uključuje 5 od 11 pomenutih kategorija
B	Iz udžbenika	Delimično se pridržava	Ima slobodu u izboru aktivnosti	Uključuje 5 od 11 pomenutih kategorija

6.3.2. Stav nastavnica o pozitivnim i negativnim aspektima programa, odnosno, odsustva programa

(A) Nastavnice koje svoj rad organizuju prema programu za strani jezik (njih 14) istakle su veliki broj pozitivnih aspekata, kako samih programa, tako i činjenice da imaju program koji prate. Odgovori koji se odnose na pozitivne aspekte mogu se grupisati na sledeći način:

- Program daje smernice i pravac u kome se treba kretati (62% nastavnica).

- Program je odličan izvor inspiracije i ideja (38% nastavnica).
- Program pruža uvid u stvari koje su urađene i koje bi trebalo obnoviti (31% nastavnica).
- Program sadrži propisane teme i fondove reči (15% nastavnica).
- Kod programa koji potiču iz udžbenika, prednost je u samim udžbenicima, kao i pratećim didaktičkim sredstvima poput radnih svezaka, koji su deci privlačni i zanimljivi (29% nastavnica).

Po jedna nastavnica navela je određene prednosti koje su usko vezane za pojedinačne situacije:

- Nastavnica koja prati jako detaljan program, podeljen po nedeljama, navela je kao prednost činjenicu da je, zahvaljujući tome, za nju sve unapred isplanirano.
- U predškolskoj grupi koja čini sastavni deo privatne škole, nastavnica vidi prednost u tome što je propisan nivo znanja koji treba da se postigne, odnosno, u tome što je program povezan sa programima koji slede u narednim razredima, čime se postiže kontinuitet u radu.
- Jedna nastavnica istakla je da joj program pruža osećaj sigurnosti po pitanju kvaliteta nastave s obzirom na to da programe u okviru udžbenika kreiraju stručnjaci.

Odgovori vezani za negativne aspekte su sledeći:

- Program nema negativnih strana (23% nastavnica).
- Program je prenaplašeno školski tj. suviše usmeren na zadatke u radnim sveskama i na slične aktivnosti koje se rade za stolom (23% nastavnica).
- Program bi trebalo da bude jezički izazovniji (23% nastavnica).
- Programi nisu uvek prilagođeni našem podneblju, te se ne mogu izvoditi sve aktivnosti koje propisuju. To se odnosi, na primer, na činjenicu da se naša deca u predškolskom uzrastu pripremaju za ćirilicu, dok strani programi uvode latinicu (15% nastavnica).
- Program nije dovoljno detaljan, odnosno, nedostaje mu veća strukturiranost (8% nastavnica).

(B) Odgovori nastavnica koje nemaju propisan program (njih 5), ali svoj rad usklađuju sa temama koje se svakog meseca obrađuju na maternjem jeziku, su sledeći:

- Tematsko usklađivanje pruža dobar okvir za rad (3 nastavnice).
- Povezivanje nastave na stranom i na maternjem jeziku je dobar način da se deci olakša razumevanje onoga što uče (2 nastavnice).
- Odsustvo programa daje slobodu u radu (2 nastavnice).

Odgovori vezani za negativne aspekte su sledeći:

- Izostaje bilo kakva pomoć i podrška u planiranju nastave (3 nastavnica).
- Materija na maternjem jeziku je često previše složena da bi se obrađivala i na stranom jeziku (1 nastavnica).
- Odsustvo programa podrazumeva i odsustvo propisanih ciljeva (1 nastavnica).
- Odsustvo programa u širem kontekstu podrazumeva i činjenicu da ne postoji jedinstveni program na nacionalnom nivou koji bi omogućio deci da steknu jednaka znanja i time zauzmu ravnopravnu poziciju na početku osnovnog školovanja (1 nastavnica).

(C) Nastavnica koja ima potpunu slobodu smatra da odsustvo programa ili tematskog okvira za nju ne predstavlja nedostatak, s obzirom na dugogodišnje iskustvo u radu koje ima. Odsustvo programa zapravo joj pruža priliku da rad prilagodi realnim mogućnostima dece.

Iz rezultata za grupaciju (A) može se jasno videti da su pozitivni aspekti praćenja posebnog programa za strani jezik brojniji od negativnih i da je većina nastavnica istakla više od jedne prednosti. Najčešći su odgovori kojim se ukazuje na pomoć koju programi pružaju u radu. Negativnih aspekata ne samo da ima znatno manje, već pojedine nastavnice čak smatraju da ne postoje.

U većini slučajeva, aspekti koji su navedeni kao negativni vezano za programe, uzrok su i odstupanja od njega u manjoj ili većoj meri. Ovu činjenicu potvrdile su i same nastavnice u okviru svojih odgovora.

Na osnovu odgovora grupacije (B) može se uočiti da se kao pozitivna strana u najvećoj meri ističe pomoć koju pruža tematski okvir, a kao najveći nedostatak navodi se upravo odsustvo bilo kakvih smernica. I pozitivni i negativni odgovori ukazuju, dakle, na potrebu koja postoji kod nastavnica za određenim usmerenjem. U Odeljku 2.7.1. koji je posvećen tematskoj nastavi bilo je reči o složenosti postupka planiranja i organizovanja takvog vida nastave, iako to na prvi pogled deluje prilično jednostavno. Potrebno je detaljno planiranje unapred, pripremanje pod-tema, zadataka, materijala i aktivnosti koje moraju imati jasno definisane jezičke ciljeve. To je neophodno da bi se održao napredak, motivacija i kontrola u radu.

Premda se u slučajevima gde ne postoji propisan program, kao pozitivna strana ističe i osećaj slobode, u Odeljku 6.3.1., Grafikon 7 jasno pokazuje da slobodu u radu ima i većina nastavnica koje prate poseban program.

Odgovor nastavnice (C) koja radi bez ikakvog programa ili tematskog okvira specifičan je utoliko što je reč o osobi koja ima blizu trideset godina radnog iskustva, diplomu iz oblasti pedagogije i znanje jezika na nivou izvornog govornika.

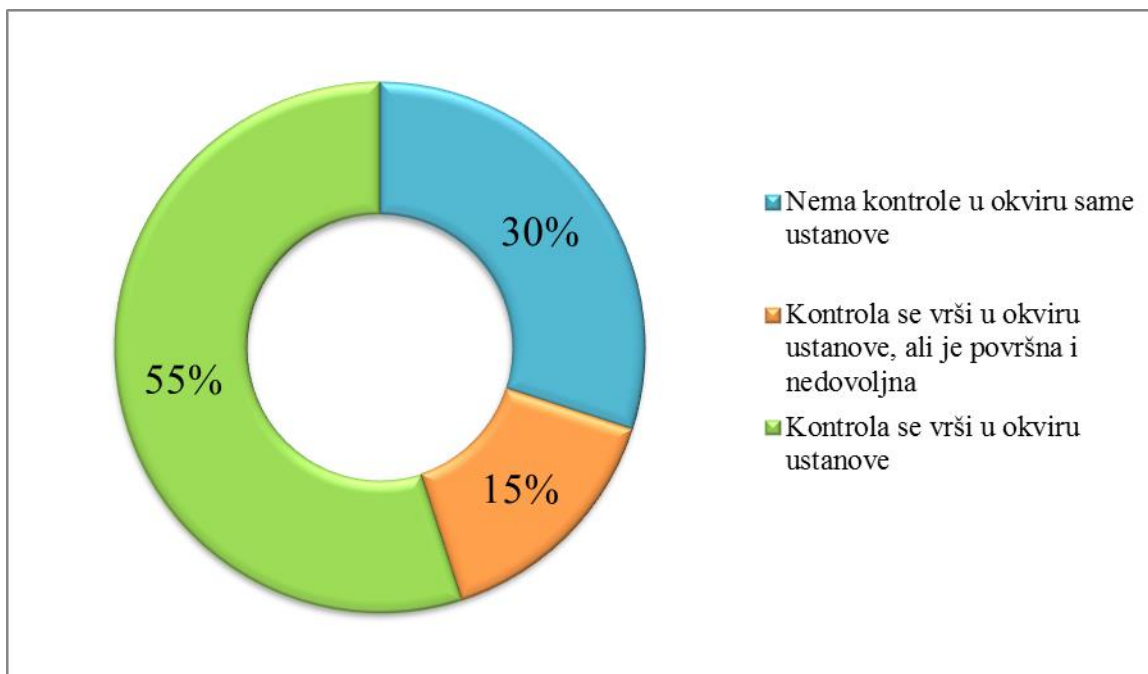
6.3.3. Kontrola stručnog rada nastavnog kadra

U okviru intervjua (v. *Prilog 5*), na pitanje slobode u radu nadovezivao se i problem stručne kontrole⁷⁶ rada nastavnika (v. *Odeljak 4.6.1.*). Naime, većina ispitanica je u datom razgovoru potvrdila da se ne sprovodi nikakav oblik spoljašnjeg stručno-pedagoškog nadzora njihovog rada. S jedne strane to im omogućava da se bez opterećenja ove vrste bave svojim poslom, ali im s druge strane nedostaje stručna potvrda da je to što rade ispravno i da je način na koji to rade adekvatan.

Premda su predškolske ustanove dužne da kontrolišu i vrednuju posebne programe kao što su strani jezici, u određenom broju ustanova kontrola se svodi na prikupljanje izveštaja o planiranim aktivnostima, što se ne može smatrati adekvatnom kontrolom. U pojedinim vrtićima, pak, od nastavnica se traži detaljan opis sprovedenih aktivnosti, kao i načina na koji su realizovane, a sve uz detaljnu evaluaciju napretka svakog deteta.

⁷⁶ Stručna kontrola odnosi se na kontrolisanje aspekata kao što su kvalitet nastave, stručnost nastavnika, prilagođenost aktivnosti uzrastu dece itd.

Istraživanjem je utvrđeno da se unutrašnja kontrola sprovodi u 11 od 20 grupa (55%), u 3 grupe postoji pomenuta površna kontrola (15%), dok se u preostalih 6 kontrola ne sprovodi uopšte (30%).



Grafikon 8 – Kontrola u okviru samih predškolskih ustanova

6.3.4. Evaluacija i samoevaluacija rada

Značaj evaluacije i samoevaluacije u nastavi stranog jezika istaknut je u Odeljku 3.4.5., a u okviru Poglavlja 4.3. pominje se zalaganje evropskih institucija za unapređivanje i podsticanje raznih vidova evaluacije u ranom, kao i u svim ostalim uzrastima.

Samo 10% nastavnica (njih 2) odgovorilo je da ni na koji način ne proveravaju rezultate svog rada. Svi ostali odgovori su afirmativni po pitanju evaluacije, ali u velikoj meri variraju kad je reč o načinu na koji se to radi, kao i po pitanju elemenata na koje je evaluacija usmerena. Pojedini odgovori se ponavljaju, a većina uključuje po nekoliko različitih vidova evaluacije. Odgovori su prikazani u Tabeli 4. Prva kolona upućuje na tehnike i pristupe korišćene u cilju evaluacije, druga na segment u odnosu na koji se vrši evaluacija, a treća na procenat nastavnica koje su dale navedeni odgovor.

Tabela 4 – Stepen primene različitih načina evaluacije

NAČIN EVALUACIJE	PREDMET EVALUACIJE	STEPEN PRIMENE
Postavljanjem pitanja na koja deca treba da odgovore	Konkretan zadatak / Receptivna i ekspresivna sposobnost deteta	30%
Testiranjem kroz igru, igrice, kvizove	Konkretan zadatak / Receptivna i ekspresivna sposobnost deteta	25%
Obradivanjem materije kroz različite aktivnosti, u različitim kontekstima	Konkretan zadatak / Receptivna i ekspresivna sposobnost deteta	20%
Od dece se traži da izrecituju, odglume ili otpevaju pesmu/pesmicu koju su učili	Konkretan zadatak	15%
Opservacijom dece i njihove sposobnosti da izvrše neki propisani zadatak	Konkretan zadatak	10%
Kroz neobavezan razgovor sa decom, van nastave stranog jezika	Konkretan zadatak / Receptivna i ekspresivna sposobnost deteta	10%
Kroz zadatke na interaktivnoj tabli koje dete treba samo da reši	Konkretan zadatak	10%
Kroz izveštaje namenjene roditeljima ili na osnovu razgovora sa roditeljima	Opšti napredak deteta	10%
Na osnovu spontanog interesovanja deteta za neku aktivnost ili njegove želje da učestvuje (reakcija na pitanje „ko želi da...?“)	Zainteresovanost deteta	10%
Na osnovu portfolia svakog deteta	Opšti napredak deteta	5%
Licenciranim testom na kraju godine (u okviru ustanove koja prati strani kurikulum)	Jezički nivo znanja (data ustanova ima propisani nivo A2 kao cilj na kraju ppp-a)	5%

Rezultati prikazani u Tabeli 4 ukazuju na činjenicu da se u najvećoj meri proveravaju napredak u razvoju receptivne i ekspresivne sposobnosti, kao i znanje dece vezano za

neku konkretnu aktivnost, za određen fond reči itd. U manjoj meri se sagledava njihov celokupan napredak, a još se manje prati zainteresovanost dece za određenu aktivnost.

Na osnovu odgovora koji su dati u upitniku (v. *Prilog 4*), ustanovljeno je da nastavnice u 12 grupa vrše samoevaluaciju sopstvenog rada, na osnovu čega određuju neophodne promene u praksi. U ostalim slučajevima, evaluacija se svodi na sticanje određene slike o napretku svakog deteta ponaosob, bez uticaja na dalje planiranje aktivnosti ili pristupa u radu.

6.3.5. Saradnja sa roditeljima

O ulozi koju roditelji mogu igrati kada je u pitanju učenje stranog jezika u ranom uzrastu i o njihovom uticaju na motivaciju deteta pisano je u Poglavlju 2.5. Na osnovu iznesenog u tom poglavlju može se zaključiti da se roditelji uvrštavaju među najvažnije aktere u procesu pomeranja početka učenja jezika na raniji uzrast. U konsultovanoj literaturi autori nedvosmisleno preporučuju uspostavljanje kontakta i saradnje između roditelja i nastavnika (New Jersey State Department of Education, 2014:18). Međutim, ovakva saradnja, uz slanje izveštaja o detetu ili pravljenje portfolia za svako dete, može biti od velikog značaja i za nastavnika stranog jezika, jer mu omogućava da prati napredak svakog učenika i da ima uvid u njegov razvoj u daleko većoj meri nego da ta saradnja ne postoji. U tom smislu, kontakt sa roditeljima može biti važan činilac u postupku evaluacije dečijeg napretka, a samim tim i rada nastavnika.

U anketnom upitniku (v. *Prilog 4*), jedno od pitanja odnosilo se na aktivnosti u vezi sa saradnjom nastavnika sa roditeljima, da li se sprovodi i na koji način. Odgovori su sledeći:

- Ne saraduje sa roditeljima (20% nastavnica).
- Saraduje sa roditeljima direktnim kontaktom, u nekim slučajevima u okviru posebnih sastanaka ili putem javnog časa, a najčešće u svakodnevnim razgovorima (60% nastavnica).
- Roditelji stiču uvid u rad i napredak svoje dece kroz priredbe i izložbe radova (50% nastavnica).

- Roditelji stižu uvid u rad i napredak svoje dece kroz portfolio deteta (20% nastavnica).
- Saraduje sa roditeljima kroz zajedničke radionice (5% nastavnica).
- Saraduje sa roditeljima putem upitnika na roditeljskom sastanku (5% nastavnica).
- Saraduje sa roditeljima kroz dnevne i mesečne pismene izveštaje koje šalje roditeljima (5% nastavnica).

Premda većina nastavnica ostvaruje određeni vid saradnje sa roditeljima, mali broj njih u tu svrhu primenjuje tehnike kao što su portfolio ili pisani izveštaji, a to su tehnike koje mogu poslužiti i za samoevaluaciju rada, jer daju mogućnost sagledavanja rezultata sa vremenskom distancom (na primer, moguće je poređenje nivoa znanja deteta u istom segmentu u različitim periodima godine). Po pitanju primene ostalih tehnika, češće se organizuju aktivnosti kao što su priredbe i izložbe radove, s obzirom da se ovaj vid saradnje javlja u polovini odgovora. Ostali oblici saradnje mogu takođe u određenoj meri da doprinesu unapređivanju nastave, a svakako su veoma važni za uključivanje roditelja u tokove nastave.

Ako se sagledaju rezultati na nivou kontrole stručnog rada nastavnika unutar samih ustanova i na planu saradnje sa roditeljima, u grupama u kojima se sprovode evaluacija i samoevaluacija, dobija se slika prikazana u Tabeli 5. U prvoj koloni se nalaze grupe označene slovima (v. *Tabelu 2*) koje sprovode i evaluaciju i samoevaluaciju, što se i napominje u drugoj koloni; treća kolona ukazuje na to da li se vrši kontrola u okviru ustanove; u četvrtoj koloni se navode oblici saradnje sa roditeljima.

Sve grupe navedene u Tabeli 5 osim poslednjih tri (R, S, i T) prate poseban program za strani jezik. Grupe D i H se striktno pridržavaju programa, C, J, K i M u velikoj meri, a B, F i G delimično.

Tabela 5 – Poređenje nivoa kontrole i oblika saradnje sa roditeljima, u grupama u kojima nastavnice sprovode evaluaciju i samoevaluaciju

GRUPA	EVALUACIJA SAMOEVALUACIJA	KONTROLA	SARADNJA SA RODITELJIMA
B	Sprovode se	Postoji	- Priredbe - Izložbe - Sastanci
C	Sprovode se	Postoji	- Priredbe - Izložbe
D	Sprovode se	Postoji	- Priredbe - Izložbe - Sastanci - Radionice - E-mail kontakt
F	Sprovode se	Postoji	- Portfolio
G	Sprovode se	Postoji	- Svakodnevni kontakt - Portfolio
H	Sprovode se	Postoji	- Svakodnevni kontakt - Javni čas
J	Sprovode se	Postoji	- Priredbe - Izložbe - Sastanci - (Portfolio) ⁷⁷
K	Sprovode se	Postoji	- Priredbe - Izložbe - Radovi koji se nose kući - Svakodnevni kontakt
M	Sprovode se	Postoji	- Priredbe - Izložbe - Sastanci - Dnevni i mesečni izveštaji
R	Sprovode se	Postoji	- Priredbe - Izložbe - Sastanci
S	Sprovode se	Postoji	- Sastanci
T	Sprovode se	Postoji	- Priredbe - Izložbe - Sastanci

⁷⁷ U ovoj grupi, za svako dete se pravi poseban portfolio sa detaljnim beleškama o njegovom napretku, ali se ne pokazuje roditeljima već služi samo nastavnicama za evaluaciju.

6.3.6. Zaključak poglavlja

Za uspešno sprovođenje nastave stranog jezika u predškolskom uzrastu neophodan je, dakle, sistem koji se, najopštije rečeno, sastoji od tri osnovna segmenta: prvi je vezan za program, odnosno, kurikulum koji treba da usmeri nastavnike i da pruži okvir u kome će se kreirati aktivnosti radi ostvarivanja propisanih ciljeva; drugi segment se odnosi na kompetentnost i stručnost nastavnog kadra, na stav i odnos nastavnika prema sopstvenom radu, na individualni pristup ovom poslu; treći segment se vezuje za kontrolu i evaluaciju rada nastavnika, koja bi trebalo da bude spoljašnja (da dolazi van ustanove), unutrašnja (unutar ustanove) i da je sprovodi i sam nastavnik. Za ovu poslednju stavku od značaja je i saradnja nastavnika sa roditeljima, kao i način na koji nastavnik roditelje upoznaje sa sadržajem nastave stranog jezika i napretkom dece.

Kao što je već konstatovano u prethodnom poglavlju, jedinstvenog programa ili kurikuluma za strani jezik nema, niti ima ustaljenog sistema u njihovom odabiru. Isto tako, utvrđeno je da se ne sprovodi nikakva spoljna kontrola stručnog rada nastavnika. Ako se sagledaju ostali kriterijumi – a to su propisani program, pridržavanje programa striktno ili u velikoj meri, sprovođenje evaluacije i samoevaluacije, kontrola unutar ustanove i adekvatna saradnja sa roditeljima – može se zaključiti da ih ispunjava samo 5 grupa (C, D, H, J i M). Čak iako se ovde uvrste grupe B, F i G, koje su odstupanje od programa odredile kao delimično, ali ispunjavaju sve ostale kriterijume, dobija se tek 8 grupa od ukupno 20 (odnosno, 40%) koje u najvećoj mogućoj meri, s obzirom na već pomenuto odsustvo sistema, obuhvataju i aspekte iz prvog i trećeg segmenta. Iz svega navedenog može se zaključiti da je hipoteza broj 2, koja glasi ***da je, bez definisanog sistema u organizaciji nastave, ishod učenja stranog jezika u predškolskom uzrastu u većini slučajeva oslonjen isključivo na individualnu kompetentnost nastavnog kadra,*** potvrđena.

6.4. Stručnost nastavnog kadra

Kao što je istaknuto u Poglavlju 2.4., proces učenja stranog jezika u svakom uzrastu, u svakom obliku i u svakom okruženju, čini sadejstvo tri faktora: jezika koji se uči, učenika i nastavnika. Hipoteza, koja je potvrđena u prethodnom poglavlju, ulogu nastavnika čini još značajnijom i zahtevnijom. Kada se tome doda specifičnost predškolskog doba i sve veštine koje ovaj uzrast iziskuje od nastavnika, kako na pedagoško-metodološkom, tako i na jezičkom planu, otvara se pitanje stručnosti nastavnog kadra.

Usled nepostojanja adekvatne zakonske regulative po pitanju stručnog obrazovanja nastavnika stranog jezika u predškolskom uzrastu, kao i zbog malog broja programa za stručno usavršavanje namenjenih ovoj ciljnoj grupi, postavljena je hipoteza koja glasi *da nastavnici stranog jezika u većini slučajeva nemaju adekvatno obrazovanje za rad sa decom predškolskog uzrasta.*

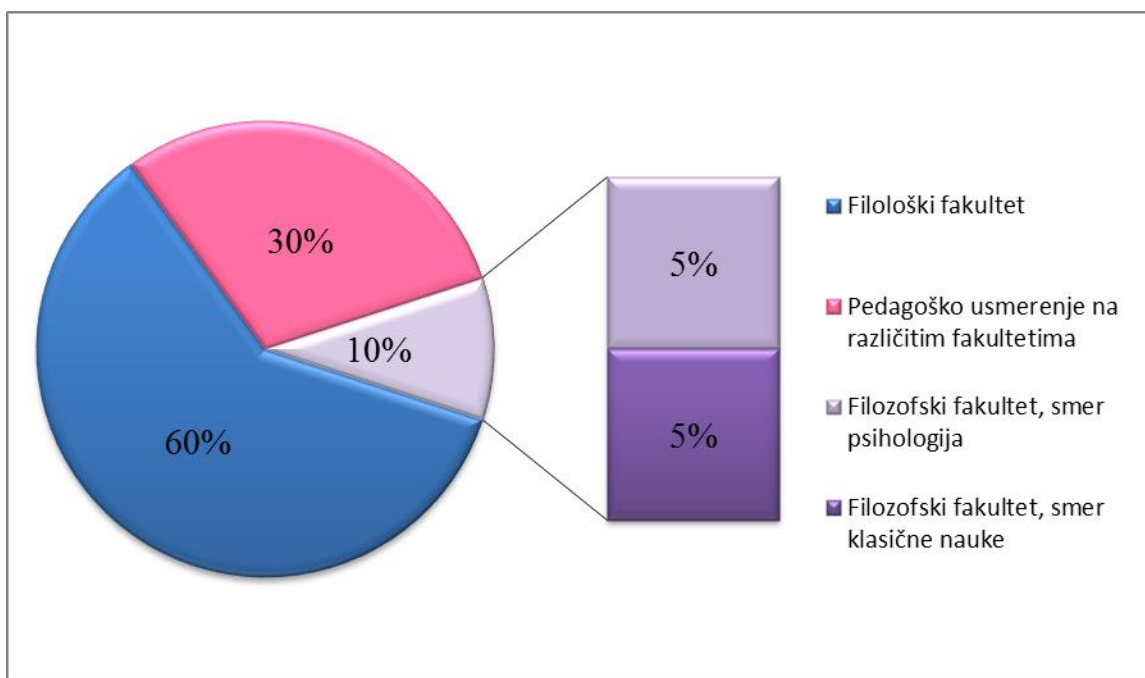
Prvi indikator za ovu hipotezu su odgovori dati na prvih pet pitanja anketnog upitnika (v. *Prilog 4*), koja se tiču stručne spreme, učešća u programima stručnog usavršavanja i boravka u inostranstvu na stručnom usavršavanju.

Drugim indikatorom smatra se odgovor na pitanje postavljeno u okviru intervjua (v. *Prilog 5*) svim nastavnicama koje su imale priliku da rade i sa starijom decom ili odraslima. Od njih je traženo da uporede ova dva oblika rada, kako na nivou planiranja, tako i na nivou same realizacije nastave. Ovi odgovori treba da pomognu u sagledavanju objektivne težine rada sa malom decom.

6.4.1. Stručna sprema

Po pitanju stručne spreme, svih 20 nastavnica je fakultetski obrazovano, 2 imaju završene i master studije. Filološki fakultet je završilo 12 nastavnica (60%), od kojih 2 predaju jezik koji im je bio drugi jezik na studijama. Diplome pedagoškog usmerenja

ima 6 nastavnica (30%), od čega su 4 sa inostranih fakulteta. Filozofski fakultet, na smeru psihologije i klasičnih nauka, završile su 2 nastavnice (10%).



Grafikon 9 – Stručna sprema nastavnica stranog jezika

6.4.2. Usavršavanje na jezičkom i pedagoško-metodološkom planu

U anketnom upitniku (v. *Prilog 4*) postavljeno je pitanje o dodatnom usavršavanju nastavnica, što na jezičkom, što na pedagoško-metodološkom planu. Odgovori su prikazani u Tabeli 6 u kojoj se, pored rednog broja, navodi najpre fakultet koji je svaka nastavnica završila, a zatim i oblici pedagoškog, odnosno, jezičkog usavršavanja, ukoliko postoje. U poslednjoj koloni se ističe boravak u inostranstvu, kao poseban vid jezičkog usavršavanja.

Tabela 6 – Obrazovanje i dodatna obuka nastavnica stranog jezika

BROJ	FAKULTET (SMER)	PEDAGOŠKO USAVRŠAVANJE*	JEZIČKO USAVRŠAVANJE**	BORAVAK U INOSTRANSTVU
1.	Filološki fakultet Master (engleski jezik)	/	/	/
2.	Filološki fakultet (engleski jezik)	/	/	/
3.	Filološki fakultet (engleski jezik)	/	/	/
4.	Filološki fakultet (engleski jezik)	/	/	/
5.	Filološki fakultet (nemački jezik)	/	/	Boravak u Nemačkoj (<i>Summer camps</i>); boravak u Austriji (Erasmus program)
6.	Filološki fakultet (francuski jezik)	/	/	Boravak u Francuskoj u trajanju od nekoliko meseći
7.	Filološki fakultet (francuski jezik – 2. jezik)	Seminari i „webinari“	/	/
8.	Filološki fakultet (engleski jezik)	Seminar (<i>Moć znanja, moć pokreta</i>)	Seminar (<i>Play in English Lessons</i>)	/
9.	Filološki fakultet (engleski jezik – 2. jezik)	NTC Metoda (asocijativno učenje sa decom od najranijeg uzrasta)	Seminari <i>British Council</i> -a	/
10.	Filološki fakultet (nemački jezik)	Seminari u Nemačkoj	/	Boravak u nemačkom delu Švajcarske od 9. do 15. godine života

* Pedagoško-metodološko usavršavanje odnosi se na dodatno obučavanje za rad sa decom predškolskog uzrasta.

** Jezičko usavršavanje odnosi se na unapređivanje nivoa jezičkog znanja, nevezano za boravak u inostranstvu.

BROJ	FAKULTET (SMER)	PEDAGOŠKO USAVRŠAVANJE*	JEZIČKO USAVRŠAVANJE**	BORAVAK U INOSTRANSTVU
11.	Filološki fakultet (nemački jezik)	Seminari	/	Boravak u Nemačkoj u trajanju od 10 godina
12.	Filološki fakultet (engleski jezik)	Montesori seminari	/	Boravak u SAD u trajanju od nekoliko meseci
13.	Filozofski fakultet (pedagogija)	/	Strani jezik u okviru inicijalnog obrazovanja; različiti kursevi stranog jezika	/
14.	Filozofski fakultet (pedagogija)	/	Seminari (<i>The English Book</i>)	/
15.	Međunarodni master iz pedagogije	Metoda Agazzi	/	Boravak u Francuskoj u trajanju od 18 godina (rođena tamo)
16.	<i>Early Childhood Education i Primary School Faculty</i> u Turskoj	/	Seminari <i>British Council-a (English Teaching for Young Learners); Saxon Course</i>	Boravak u Singapuru, Mijanmaru i Tajlandu u okviru jezičkog usavršavanja u trajanju od blizu godinu dana
17.	<i>B.A. Psychology and Masters of Education</i> u Kanadi	/	/	Boravak i završena srednja škola, studije i master u Kanadi
18.	<i>Education Studies</i> u SAD	/	<i>Cambridge English, nivo C1</i>	Boravak i završene studije u SAD u trajanju od 4 godine
19.	Filozofski fakultet (klasične nauke)	Seminari i radionice	<i>Cambridge English, nivo C1</i>	/
20.	Filozofski fakultet (psihologija)	/	Položen <i>Proficiency (CPE)</i>	/

* Pedagoško-metodološko usavršavanje odnosi se na dodatno obučavanje za rad sa decom predškolskog uzrasta.

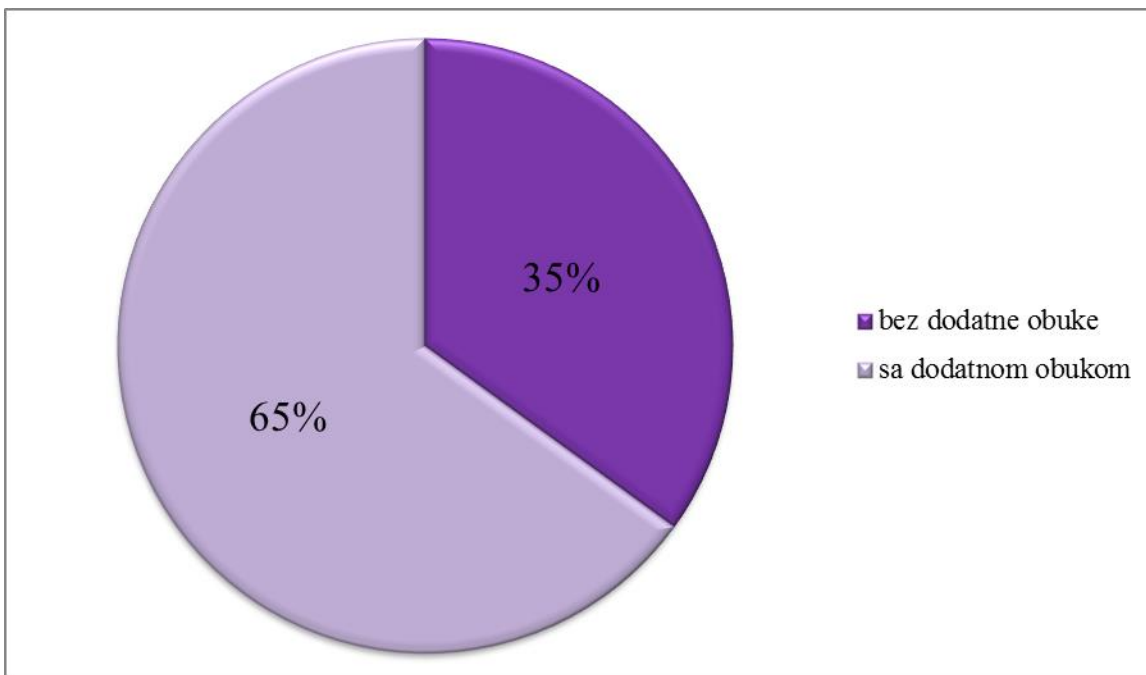
** Jezičko usavršavanje odnosi se na unapređivanje nivoa jezičkog znanja, nevezano za boravak u inostranstvu.

Iz priložene tabele može se videti da samo 20% nastavnica nema nikakvu dodatnu obuku van inicijalnog obrazovanja. Jezičko usavršavanje boravkom u inostranstvu ostvarilo je 45% nastavnica. Kada se gleda sa aspekta usmerenja inicijalnog obrazovanja, može se uvideti da je 50% nastavnica koje su završile osnovne studije na Filološkom fakultetu pohađalo neku vrstu dodatne obuke za rad sa decom, ali se radi o neujednačenim i proizvoljnim vidovima dodatnog obučavanja.

Sve nastavnice koje imaju obrazovanje pedagoškog usmerenja navele su neku vrstu jezičke obuke ili boravak u inostranstvu radi jezičkog usavršavanja. Samo je jedna, međutim, istakla da ima položen zvaničan ispit kojim je adekvatno utvrđen njen nivo znanja jezika.

Nastavnice sa diplomama fakulteta koji nisu ni pedagoški ni jezički usmereni imaju položene ispite stranog jezika sa rezultatom koji potvrđuje visok nivo znanja jezika. Samo jedna od njih ima i neku vrstu obuke na pedagoško-metodološkom planu.

S obzirom na to da sve nastavnice imaju stečeno visoko obrazovanje, Grafikon 10 prikazuje odnos na nivou dodatnog usavršavanja. U kategoriju „sa dodatnom obukom“ spadaju nastavnice (65% njih) koje su navele neki vid dodatnog pedagoškog usavršavanja ukoliko su završile filološki fakultet, odnosno, jezičkog usavršavanja kroz seminare ili boravak u zemlji odgovarajućeg govornog područja, ukoliko su im osnovne studije pedagoškog usmerenja. Toj kategoriji pripadaju i nastavnice koje nisu imale ni pedagoško ni jezičko inicijalno obrazovanje, ali su navele dodatno obučavanje i na jezičkom i na pedagoškom planu. U kategoriji „bez dodatne obuke“ su sve ostale (35% nastavnica).



Grafikon 10 – Dodatna obuka na jezičkom i/ili pedagoškom nivou

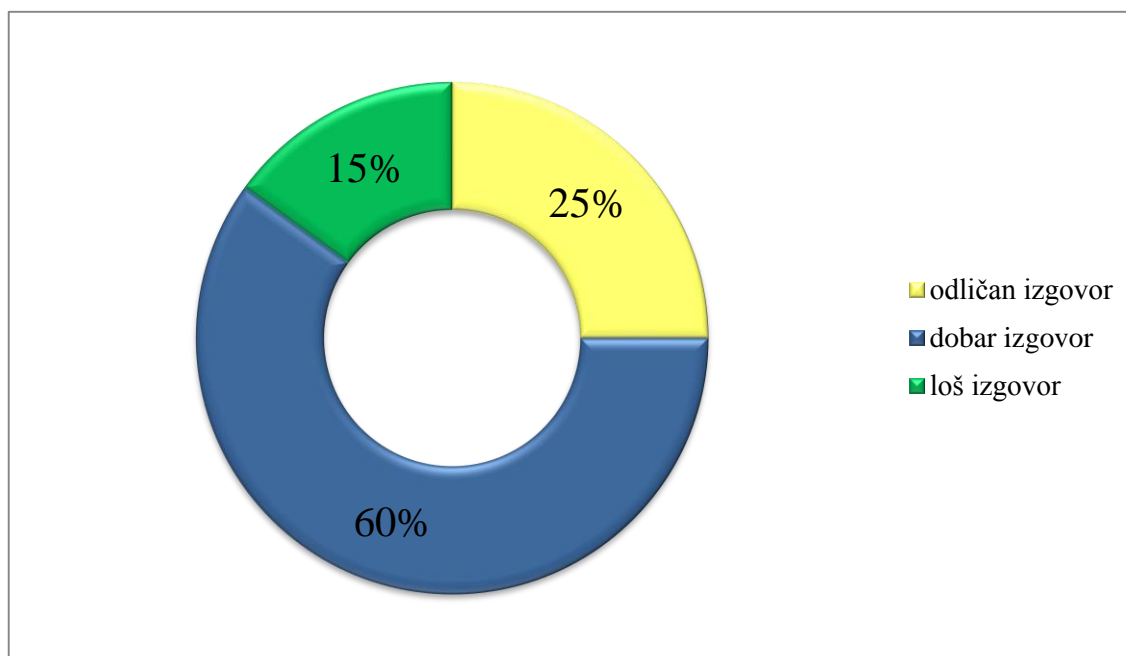
Kao što je već istaknuto u Odeljku 4.6.2., pitanje obrazovanja nastavnika stranog jezika u predškolskom uzrastu zakonski je zapravo nedefinisano. Ako se ta funkcija poistoveti sa vaspitačem ili stručnim saradnikom, predviđeno je odgovarajuće više ili visoko obrazovanje, što i jeste slučaj u svim grupama obuhvaćenim istraživanjem, ali postoji uslov i stručnog usavršavanja. To usavršavanje podrazumeva sticanje definisanog broja bodova u određenom periodu iz različitih oblika stručnog usavršavanja, a jasno je da se ovaj uslov ne može zadovoljiti pohađanjem jednog seminarara. Osim toga, programi za stručno usavršavanje moraju biti odobreni od strane Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja da bi bili validni. Međutim, kao što je već rečeno, mali broj tih programa povezuje strani jezik i predškolski uzrast.

Pored toga procenat od 35% nastavnica koje nemaju nikakvu dodatnu obuku na jezičkom, odnosno, pedagoško-metodološkom planu zavisno od inicijalnog usmerenja, previsok je da bi se mogao doneti zaključak o adekvatnom obrazovanju nastavnika za strani jezik u predškolskom uzrastu.

6.4.3. Izgovor nastavnica

Premda se izgovor ne može smatrati aspektom koji definiše stručnog nastavnika stranog jezika i mada se u okviru savremenih načela plurilingvizma gotovo odustalo od izvornog govornika kao modela kome se teži, već je naglasak na broju stranih jezika koje treba savladati i na kvalitetu komunikacije, izgovor nastavnika ipak igra veoma važnu ulogu u predškolskom uzrastu. Naime, kao što je pomenuto u Odeljku 2.2.1., deca tog uzrasta imaju veliku moć oponašanja izgovora koji čuju, te se izlaganje dobrom modelu smatra veoma korisnim. Zapravo, ukoliko deca uče jezik u dobu kada sa lakoćom usvajaju pravilan izgovor, šteta je propustiti priliku i ne iskoristiti taj prirodni dar.

Za procenu kvaliteta⁷⁸ izgovora nastavnika odredili smo tri nivoa: odličan, kao nivo izvornog govornika ili veoma blizu toga; dobar, kao nivo koji je dovoljan da deca na pravilan način počnu da usvajaju fonološke aspekte stranog jezika koji uče; loš, kao nivo kojim se kod dece razvija nepravilan izgovor. Izgovor nastavnica u 25% slučajeva okarakterisan je kao odličan, u 60% kao dobar, a u 15% kao loš.



Grafikon 11 – Podela prema pravilnosti izgovora

⁷⁸ S obzirom na činjenicu da su u okviru ovog istraživanja obuhvaćeni kursevi engleskog, francuskog i nemačkog jezika, autor ovog rada – kao bilingvista koji govori francuski i srpski jezik, kome je engleski bio drugi jezik na studijama i koji je nemački učio u Švajcarskoj kao prvi strani jezik duže od deset godina – dovoljno je kompetentan da proceni nivo izgovora nastavnika.

Nastavnice sa odličnim izgovorom nisu sve filolozi po struci, ali je svaka od njih provela određen period u zemljama odgovarajućeg govornog područja, što samo ide u prilog tendenciji da se treba zalagati za razvijanje mobilnosti nastavnika radi jezičkog usavršavanja, kako u toku inicijalnog obrazovanja, tako i kasnije (v. *Poglavlje 4.3.*).

6.4.4. Primena metoda nastave i učenja stranih jezika

U Odeljku 3.4.3. prikazane su različite metode koje se koriste u nastavi stranog jezika, a koje se smatraju prikladnim za rad sa decom. U tekstu se naglašava da je važno da se nastavnici upoznaju sa što većim brojem metoda, kako bi iz svake mogli da izvuku ono što smatraju najkorisnijim za svoj rad, a ne da se striktno drže jedne metode.

Analiza sadržaja (v. *Prilog 3*) programa bila je, između ostalog, usmerena i na pitanje metoda koje predlaže program, odnosno, na pitanje da li nastavnice primenjuju jednu ili više priznatih metoda u svom radu nevezano za ono što propisuje program. Dobijeni su sledeći rezultati:

- nijedan od programa ne nalaže primenu neke konkretne metode;
- 4 nastavnice su istakle da se oslanjaju na TPR metodu;
- 1 nastavnica je navela da primenjuje komunikativnu metodu.

Premda je pitanje bilo usmereno na metode namenjene konkretno učenju stranog jezika, 3 nastavnice su navele metode koje se odnose na učenje uopšte i koje se, naravno, mogu primenjivati i u nastavi stranog jezika. Odgovori koje su dale su sledeći:

- NTC sistem učenja (metoda za razvoj dečijeg uma);
- Montesori metoda;
- *Agazzi* metoda.

Preostalih 12 nastavnica nije istaklo nijednu metodu. Opservacijom (v. *Prilog 6*) časova utvrđeno je, međutim, da osim što se rad u svim grupama temelji na principima komunikativne metode, elementi TPR metode postoje u 90% grupa, *task-based* i CLIL metode koriste se u po 25% grupa, a prirodna metoda prisutna je u 2% grupa.

6.4.5. Poređenje rada sa decom predškolskog uzrasta i nastave stranog jezika za odrasle ili stariju decu

Od 20 nastavnica koje su učestvovala u istraživanju, samo 3 nije imalo prilike da radi sa odraslima ili sa starijom decom. Ostalih 17, na pitanje da uporede rad sa decom predškolskog uzrasta i rad sa odraslima ili starijom decom, u čak 71% slučajeva istakle su da im je lakše da rade sa starijima. Kao najčešći razlog naveden je problem discipline kod male dece, što vrlo često zna da bude ometajući faktor, zatim njihov nedostatak pažnje, nepredvidivost nastave sa decom, kao i izuzetna energija koju ova nastava zahteva od nastavnika. Dve nastavnice istakle su i pismenost starijih učenika kao faktor koji omogućava veći broj aktivnosti, a po mišljenju jedne nastavnice stariji učenici u većoj meri učestvuju u nastavi i postavljaju zanimljivija pitanja. Ipak, iako smatraju da je rad sa predškolcima naporniji, skoro pola ovih nastavnica naglasilo je da im je rad sa malom decom zabavniji i lepši. Jedna od njih istakla je da joj je veći izazov da podučava malo dete nego odraslog čoveka.

Nastavnice koje su rad sa predškolcima u svakom pogledu ocenile kao lakši i lepši, prednosti vide u činjenici da mala deca ne uče jezik radi ocena, da su otvoreniji za igru, da nemaju strah od greške i da nemaju nikakve psihološke barijere. Istaknuta je i činjenica da je rad sa decom zabavniji, kreativniji i opušteniji s obzirom na to da je glavni cilj da deci bude lepo.

Da je podučavanje stranog jezika lakše sa odraslima ili starijom decom nego sa predškolcima odgovor je koji su u 83% slučajeva dale nastavnice sa završenim filološkim studijama. Samo su dve nastavnice sa diplomama pedagoškog usmerenja izrazile ovaj stav. Jedna od njih naglasila je da joj rad sa malom decom sa godinama postaje sve naporniji zbog energije koju zahteva.

6.4.6. Zaključak poglavlja

Odgovori vezani za poređenje nastave stranog jezika sa decom predškolskog uzrasta i sa starijima samo su potvrdili značaj obrazovanja i stručnog usavršavanja za rad sa mlađim uzrastom. Premda stručno obrazovanje nastavnika stranog jezika nije zakonski

propisano i u ponudi Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja ne postoji veliki broj adekvatnih programa za usavršavanje u toj oblasti, utvrđeni rezultati su svakako nezadovoljavajući. Sve ispitane nastavnice jesu fakultetski obrazovane, ali veliki procenat njih nema nikakvo stručno usavršavanje, a ostale su, u velikom broju slučajeva, navele seminare koji se ne mogu smatrati dovoljnim.

U razgovoru je mali broj nastavnica naveo da koristi neku od metoda za učenje stranog jezika, da bi zatim upotreba određenih elemenata iz različitih metoda u velikoj meri bila zabeležena tokom opservacije nastave (v. *Prilog 6*). Ovaj podatak može ukazivati na nedostatak stručnog znanja na tom planu, posebno ako se ima u vidu činjenica da su primenu određene metode naglasile isključivo nastavnice koje su filolozi po struci.

Samo su po pitanju izgovora utvrđeni pozitivni rezultati, čemu je doprineo i visok procenat nastavnica koje su boravile u inostranstvu, prvenstveno onih koje nisu filolozi. Ipak, iako veoma značajan u radu sa malom decom, izgovor se ne može smatrati odlučujućim kriterijumom za procenu stručnosti određenog nastavnika jezika.

Na osnovu svega iznetog, potvrđuje se postavljena hipoteza koja je glasila ***da nastavnici stranog jezika u većini slučajeva nemaju adekvatno obrazovanje za rad sa decom predškolskog uzrasta.***

6.5. Primena načela plurilingvizma i multikulturizma u nastavi i u programima za strani jezik u ranom uzrastu

Evropska politika, o čijim principima je bilo reči u Poglavlju 4.3., zalaže se za razvoj i očuvanje svoje multilingvalne i multikulturne sredine i to, pre svega, obrazovanjem plurilingvalnih pojedinaca koji treba da steknu sposobnost komuniciranja na bar dva strana jezika pored maternjeg. Iz tog razloga, savremena nastava stranih jezika u ranom, kao i bilo kom drugom uzrastu, podrazumeva pre svega osposobljavanje učenika da razume strani jezik i da njega razumeju. Insistira se na komunikaciji, a ne na gramatičkoj savršenosti. Za takvo međusobno razumevanje potrebno je i da se upoznaju kulturne zajednice kojima dati jezici pripadaju i prihvate njihove različitosti.

Pomeranje učenja na sve raniji uzrast zapravo jeste jedna od najvažnijih tendencija evropske jezičke politike upravo radi postizanja ciljeva kojima teži. Pored toga što to zahteva metodološko prilagođavanje nastave dečijim mogućnostima, potrebama i interesima, o čemu će biti reči u poslednjem poglavlju, ciljevi, sadržaj i zadaci takođe zahtevaju usklađivanje sa predškolskim uzrastom. U ranom dobu najveći značaj pridaje se sticanju svesti o postojanju multilingvalnog i multikulturnog okruženja, kao i razvoju razumevanja i tolerancije prema njemu. Na nivou samog jezika, naglasak je najpre na razvoju receptivne sposobnosti, pa tek onda ekspresivne, a važan aspekt čini učenje leksike i sticanje osnovnog vokabulara.

U ovom poglavlju biće predstavljeni rezultati koji se odnose na četvrtu hipotezu koja pretpostavlja *da nastava stranog jezika u ranom uzrastu, bilo da se sprovodi prema programu ili bez njega, nije potpuno afirmativna u odnosu na savremena načela plurilingvizma i multikulturalnosti u obrazovnoj politici Evrope.*

Jedan od indikatora za gore navedenu hipotezu su odgovori dati na treće, na deo četvrtog, na šesto i na osmo pitanje u okviru anketnog upitnika (v. *Prilog 4*). Drugi indikator čine beleške zapisane tokom opservacije (v. *Prilog 6*) časova koje se odnose na relevantne aspekte.

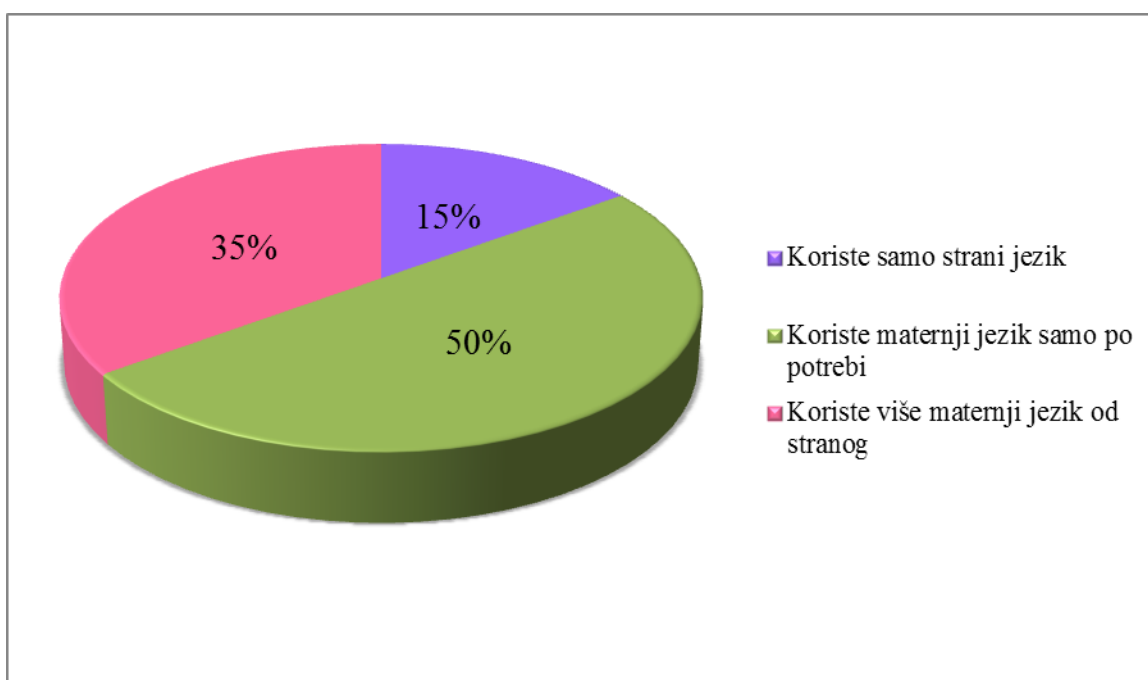
6.5.1. Razvoj receptivne sposobnosti

Učenje jezika u predškolskom uzrastu podrazumeva prvenstveno navikavanje na fonološke specifičnosti novog jezika i na postepeno razvijanje njegovog razumevanja. Razvoj receptivnosti postiže se izlaganjem dece stranom jeziku u što većoj meri. Nastavnicama je iz tog razloga postavljeno pitanje o meri u kojoj koriste maternji jezik u radu sa decom. Najčešći odgovor, koji je dalo 65% nastavnica, je da maternji jezik koristi samo po potrebi. Ustanovljeno je da je u ovim slučajevima maternji jezik korišćen za disciplinovanje dece ili kada im se daje neko složenije uputstvo. U jednom od vrtića u kojima se veći deo programa odvija na stranom jeziku, maternji se na momente koristi uporedo sa stranim, i to u radu sa decom koja su novi polaznici. U drugom vrtiću, u kome takođe preovlađuje rad na stranom jeziku, maternji se uključuje

kada se u grupi nađe dete sa govornim poteškoćama na maternjem jeziku, kako bi se izbeglo dodatno pogoršavanje tog problema.

Drugi najčešći odgovor, koji je dalo 20% nastavnica, jeste da maternji koristi više od stranog. Najzad, 15% nastavnica odgovorilo je da maternji ne koristi uopšte.

Stanje koje je po ovom pitanju utvrđeno opservacijom (v. *Prilog 6*) u maloj meri se razlikuje od slike stečene na osnovu datih odgovora. Naime, pokazalo se da zaista 15% nastavnica uopšte ne koristi maternji jezik, ali da ga 50% koristi samo po potrebi, dok je kod 35% maternji više u upotrebi od stranog.

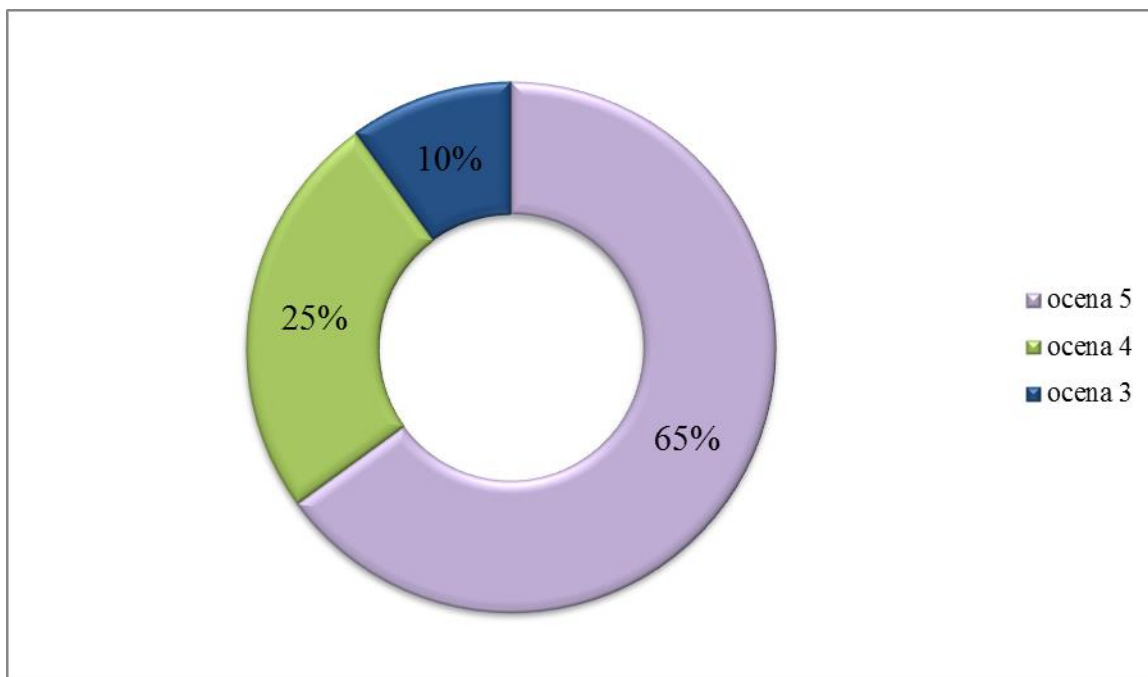


Grafikon 12 – Stepen korišćenja maternjeg jezika u radu sa decom

Svoj rad na razvoju receptivne sposobnosti nastavnice su bile zamoljene da ocene na skali od 1 do 5, gde je pet bio najviši nivo, kao i u svim ostalim skalama. Za ovu najvišu vrednost opredelilo se 70% nastavnica. Opservacijom (v. *Prilog 6*) časova i uzimanjem u obzir različitih aspekata, kao što je već prikazano korišćenje maternjeg jezika, ali i slušanje pesama, bajki, priča, igranje igara koje se baziraju na razumevanju izrečenog, procenjena je objektivnost zaokruženog odgovora. Utvrđene su sledeće razlike:

- U 5 slučajeva se ne može reći da je razvoj receptivnosti na maksimalnom nivou, te da se ne može oceniti peticom, najčešće zbog minimalnog korišćenja stranog jezika u radu.
- Ocena 4 birana je od strane 25% nastavnica, ali je na osnovu opservacije (v. *Prilog 6*) ovaj stepen potvrđen samo u jednom slučaju, dok svi ostali zaslužuju peticu.
- Samo je jedna nastavnica zaokružila trojku, ali na osnovu posmatranih (v. *Prilog 6*) aktivnosti može se reći da je 4 objektivnija ocena.

Objektivno stanje po pitanju stepena usmerenosti na razvoj receptivne sposobnosti kod dece prikazano je u Grafikonu 13. Utvrđeno je da ocenu 5 zaslužuje 65% grupa, ocenu 4 njih 25%, a ocenu 3 dobilo je 10% grupa.



Grafikon 13 – Procena stepena usmerenosti na razvoj receptivne veštine

I na nivou upotrebe stranog, odnosno, maternjeg jezika u nastavi, kao i na nivou razvoja receptivne sposobnosti, utvrđeni su dobri rezultati. Naime, 65% nastavnica koristi strani jezik u adekvatnoj meri, a za razvoj receptivnosti 90% grupa ocenjeno je četvorkom ili peticom. Kao što je već rečeno, razvoj receptivne sposobnosti direktno je povezan sa

izloženošću dece stranom jeziku, što se naravno postiže upotrebom stranog jezika u što većoj meri, ali i puštanjem audio ili video snimaka na stranom jeziku, slušanjem pesama ili bajki i drugim aktivnostima, te ne iznenađuje razlika koja se javlja u procentima korišćenja stranog jezika i razvoja receptivnosti.

6.5.2. Razvoj ekspresivne sposobnosti

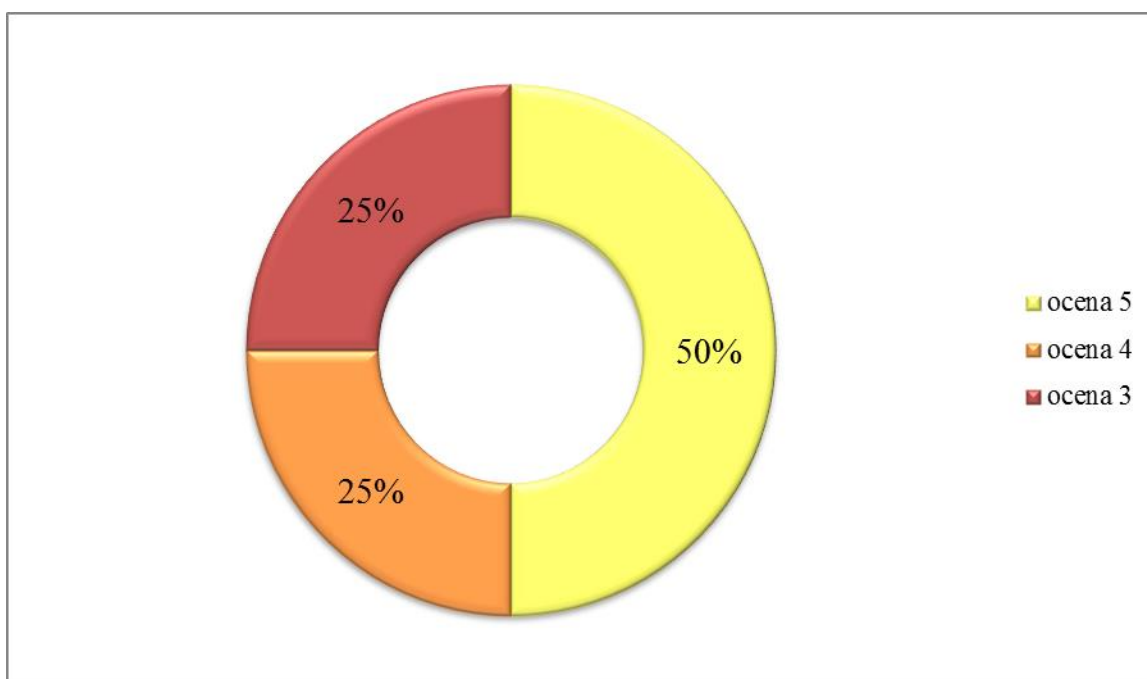
Premda se u ranom uzrastu naglasak stavlja na razvijanje receptivne sposobnosti, treba raditi i na razvoju ekspresivne veštine. Izražavanjem na stranom jeziku deca uvežbavaju nove fonološke karakteristike sa kojima se susreću, razvijaju samopouzdanje i osećaj zadovoljstva svojom sposobnošću da iskažu nešto na stranom jeziku. O značaju ekspresivne funkcije bilo je reči u Poglavlju 2.6.1. Ono što je bitno kod veštine izražavanja jeste da ne bude nametnuta detetu, već da se razvija na jedan opušten i spontan način. Iz tog razloga se preporučuje učenje pesama, pesmica i nekih osnovnih formulaičnih rečenica.

Nastavnicama je i za pitanje razvoja ekspresivne sposobnosti data skala sa vrednostima od 1 do 5, kako bi odredile u kojoj je meri njihov rad usmeren na ovu dimenziju. I u ovom slučaju, kao i u prethodnom, više od pola nastavnica, tačnije njih 12, zaokružilo je maksimalnu ocenu. Ipak, u 5 slučajeva, ovakva ocena ne odgovara stanju koje je konstatovano opservacijom (v. *Prilog 6*) časova. Naime, isključivo učenje leksike ne može se smatrati načinom kojim se razvija sposobnost izražavanja na stranom jeziku. Osim toga, insistiranje na predugačkim rečenicama kao odgovorima, koje deca ne znaju sama da izraze i koje na kraju ponavljaju za nastavnicom bez ikakve mogućnosti da ih zapamte niti da ih razumeju, takođe nije adekvatan način rada na ovom aspektu.

Ocenu 4 zaokružilo je 6 nastavnica, što se samo kod polovine poklapa sa objektivnim stanjem. Dve grupe zaslužuju maksimalnu ocenu s obzirom na to da kod dece stimulišu interakciju na stranom jeziku, da ih podstiču da odgovore kratkim, ali celim rečenicama kad procene da to mogu, da uče recitacije i razne pesme itd. U jednom od ovih slučajeva, realnija je ocena 3, jer se izražavanje dece svodi na ponavljanje leksike.

Za ocenu 3 odlučila se samo jedna nastavnica i ta ocena se poklapa sa zapaženom slikom. Jedna nastavnica je iz neobjašnjivih razloga svoj rad na razvoju ekspresivne sposobnosti kod dece ocenila dvojkom, što ni približno ne odgovara objektivnom stanju, jer je reč o grupi u kojoj se podstiče međusobna interakcija dece na stranom jeziku, u kojoj se uče brojne pesme i pesmice i u kojoj su deca pokazala sposobnost da odgovaraju na jednostavna pitanja. Po našem mišljenju realna ocena bila bi petica.

Objektivne ocene za stepen usmerenosti na razvoj ekspresivne veštine kod dece, prikazane su u Grafikonu 14. Ocenu 5 zaslužio je 50% grupa, ocena 4 dodeljena je 25% njih, kao i ocena 3 koja je pripala preostalim 25%.

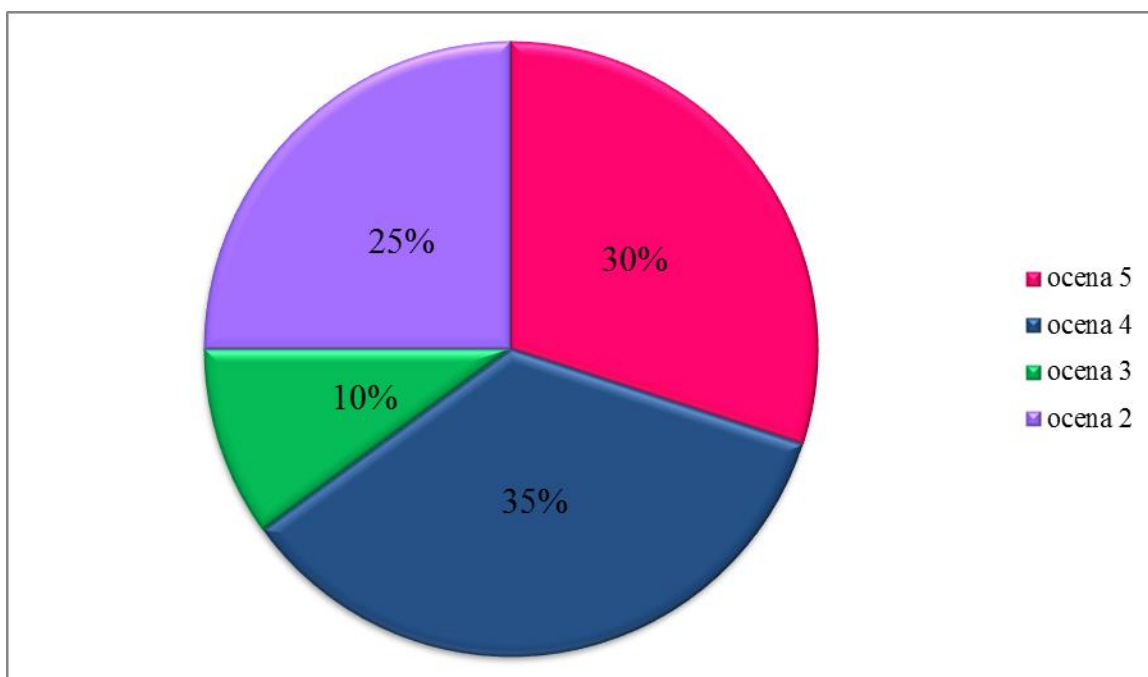


Grafikon 14 – Stepen usmerenosti na razvoj ekspresivne veštine

Stimulisanje interakcije među decom – da se obraćaju jedni drugima na stranom jeziku, da postavljaju pitanja i odgovaraju – smatra se veoma korisnim za razvijanje ekspresivne veštine. Tokom opservacije (v. *Prilog 6*) časova, u 60% grupa zabeleženo je stimulisanje dečije međusobne interakcije na stranom jeziku na različite načine (podelom uloga u okviru jedne recitacije, davanjem deci uloge vaspitača, međusobnim postavljanjem pitanja itd.). Naravno, ovo ne znači da se u ostalim grupama nikada ne

stimuliše ovakav vid saradnje između dece, ali nije zabeležen u toku posmatranja (v. *Prilog 6*).

Nastavnicama je data mogućnost da odrede i u kojoj meri vode računa o izgovoru dece. Odgovori koji su dati ne poklapaju se sa objektivnom situacijom na tom planu samo u tri slučaja. Naime, dve nastavnice ocenile su svoju usmerenost na ispravljanje izgovora visokim ocenama, međutim, one ne koriguju nepravilnosti u izgovoru dece, možda usled činjenice da je to posledica njihovog lošeg izgovora, te ih i ne primećuju. Treći slučaj vezan je za nastavnicu sa odličnim izgovorom, koja je ovaj aspekt ocenila peticom, ali je u toku posmatranih (v. *Prilog 6*) časova pokazala da ni najmanje ne reaguje na nepravilnosti koje deca izražavaju u govoru. Objektivna raspodela ocena u odnosu na nivo rada na ispravljanju izgovora prikazana je Grafikonom 15. Tako je najvišu ocenu 5 dobilo 30% nastavnica, ocenu 4 njih 35%, ocenu 3 njih 10%, a ocena 2 dodeljena je 25% nastavnica.



Grafikon 15 – Podela ocena prema intenzitetu ispravljanja nepravilnog izgovora kod dece

Prema utvrđenim podacima, u većini slučajeva razvoj ekspresivne kompetencije, kao i pojedinih „pratećih“ aspekata, čini bitan deo nastave stranog jezika u vrtićima. Stepen u kome se radi na razvijanju ekspresivnosti u 75% grupa ocenjen je peticom ili četvorkom, tendenciju za podsticanjem interakcije među decom pokazalo je 60% nastavnica, a rad na izgovoru njih 65%.

6.5.3. Usvajanje leksike

Značaj leksike u procesu učenja stranog jezika u ranom uzrastu opisan je u Poglavlju 2.6.3. U 80% slučajeva, nastavnice su intenzitet primene učenja leksike ocenile najvišom ocenom. Ovo jeste aktivnost na kojoj nastavnice u najvećoj meri i insistiraju. One koje su zaokružile niže ocene, takođe su pokazale da leksika predstavlja jedan od najvažnijih elemenata u njihovom radu, te se može reći da bi ovaj domen trebalo da bude u 100% situacija ocenjen peticom. Teme vezane za fond reči koji se uči takođe se ponavljaju i manje-više poklapaju. To su standardne teme iz neposrednog okruženja deteta, kao što su boje, oblici, priroda, igračke, voće, povrće, brojevi itd.

Ono što, međutim, varira jeste sposobnost nastavnica da učenje leksike uključe i sprovedu kroz različite aktivnosti izbegavajući da njihov rad bude sveden na izgovaranje određenih reči i očekivanje da ih deca ponove. Ovakvu sposobnost, u manjoj ili većoj meri, pokazalo je 75% nastavnica. Među njima, čak 47% je na veoma diskretan, neopterećujući i za decu prikladan način ubacilo i po koje gramatičko pravilo. U jednom slučaju može se reći da sam izbor leksike nije bio odgovarajući za uzrast dece, jer se radilo na učenju neprimerenih termina.

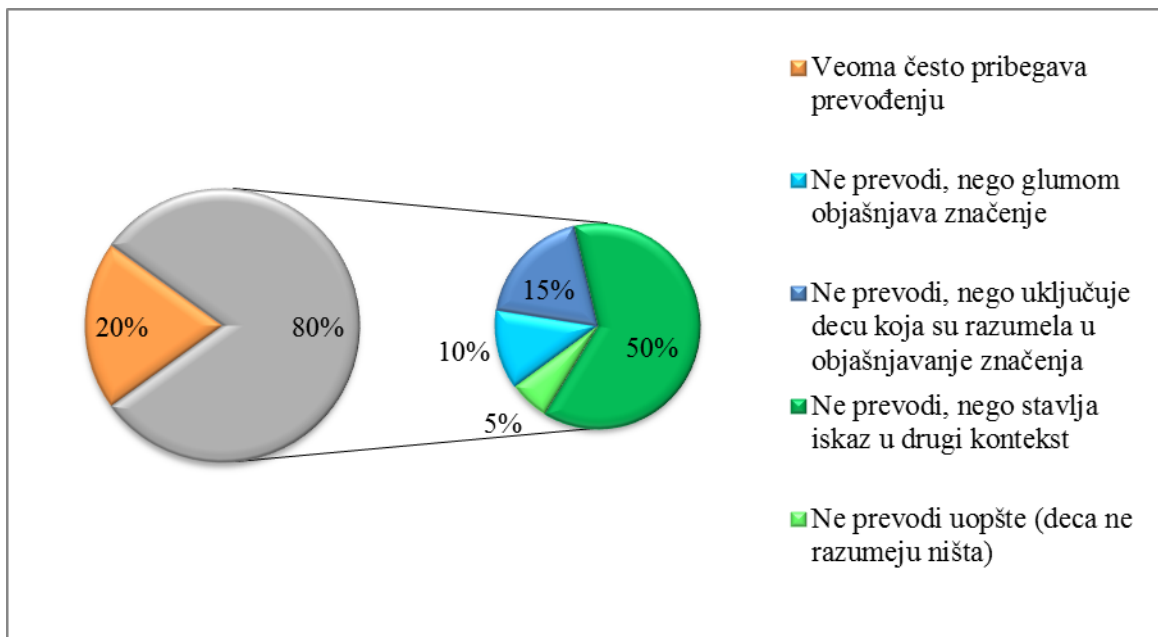
Kod preostalih 25%, glavni nedostatak čini već pomenuto svođenje nastave na učenje leksike tako što nastavnica izgovara određenu reč i ilustruje je fleš karticom, crtežom ili na neki drugi način, pa deca tu reč ponavljaju. U jednom od slučajeva, gde je nastavnica samo izgovarala reči i tražila od dece da ih ponavljaju, učenje leksike bilo je jednolično i nezanimljivo, pa samim tim i beskorisno. Pored toga, nastavnica je insistirala i na činjenici da su u pitanju glagoli, čime nije postigla apsolutno ništa, jer je takav pristup obradi leksike potpuno neprikladan za predškolski uzrast.

6.5.4. Otkrivanje značenja

O povezanosti kognitivnog napora i usvajanja jezičkog znanja bilo je reči u okviru Odeljka 2.6.2. u kome su izneti aspekti vezani za otkrivanje značenja iskaza na stranom jeziku. Što je mentalna angažovanost veća u razumevanju reči ili rečenice, to će i usvajanje biti trajnije.

Ističu se različiti načini na koje se deci može pomoći u tom procesu otkrivanja značenja, od promene konteksta u kome se iskaz nalazi do korišćenja raznih ilustracija, ali se nikako ne preporučuje prevođenje. Ono, naime, ne iziskuje nikakav kognitivni napor kod dece, posebno kada se stalno primenjuje, jer se time stvara navika dobijanja, a ne otkrivanja značenja.

Opservacijom (v. *Prilog 6*) rada sa decom utvrđeno je da se ovog principa ne pridržavaju baš sve nastavnice. Naime, preterano pribegavanje prevođenju sa stranog na maternji jezik zabeleženo je u 20% grupa. U ostalim grupama, prevođenje se izbegava, a preovlađuju pojedine tehnike (ostale se takođe primenjuju, ali u manjoj meri). Utvrđeno je da u 15% slučajeva, kada detetu nije jasno značenje neke reči ili rečenice, nastavnice uključuju ostalu decu i traže od njih da je objasne ili da je oni prevedu. U 10% grupa, nastavnice „glume“ značenje koje treba da se otkrije. U 50% grupa preovlađuje stavljanje reči u novi, poznatiji kontekst, kao metod objašnjavanja značenja. U 1 grupi (5%) nastavnica ne prevodi, ali se ne trudi ni da objasni značenje onoga što priča, na šta se jedno dete i požalilo (da je ništa ne razumeju) i što je prouzrokovalo priličan pad discipline. Ovi rezultati prikazani su u Grafikonu 16.



Grafikon 16 – Primena prevođenja kao tehnike za otkrivanje značenja iskaza na stranom jeziku

6.5.5. Čitanje i pisanje

S obzirom na činjenicu da učenje stranog jezika u ranom uzrastu podrazumeva prvenstveno razvijanje receptivne i ekspresivne sposobnosti, a da specifičan način rada sa decom predškolskog uzrasta zahteva upotrebu govornog jezika, uvođenje u čitanje i pisanje na stranom jeziku nije obavezno. Ipak, ukoliko deca za to pokažu interesovanje i objektivan kapacitet, uvođenje u čitanje i pisanje može biti korisno ukoliko se sprovodi u pravoj meri i na adekvatan način (v. *Odeljak 2.6.7.*).

Od 20 grupa obuhvaćenih ovim istraživanjem, samo se u okviru 3 grupe deca postepeno upoznaju sa ovim veštinama. Reč je o grupama u kojima se vaspitno-obrazovni rad odvija ili u potpunosti na stranom jeziku ili se strani jezik uči svakog dana po najmanje sat vremena, te nastavnice imaju na raspolaganju dovoljno vremena da svoj rad usmere i na ove aktivnosti.

U jednoj od pomenute 3 grupe, u kojoj se uči engleski jezik, deca se upoznaju sa glasovima, a ne sa abecedom. Tako im se, na primer, slovo „t“ predstavlja kao glas „t“, a ne „ti“ kako se izgovara u abecedi. Deca uče da postepeno spajaju glasove i tako dobijaju reči koje vrlo često već znaju. Svi glasovi se uče na jedan multisenzorni način, kroz priču, pesmu i pokret.

U druge dve grupe, deca se upoznaju sa slovima i u manjoj ili većoj meri vežbaju grafomotoriku prepisivanjem pojedinih reči. Jedan od primera je ispisivanje poruke „*Merry Christmas*“ u napravljenim božićnim čestitkama.

6.5.6. Uvođenje u jezike i kulture

Razvoj interkulturalnosti jedan je od najznačajnijih principa evropske jezičke politike (v. *Poglavlje 4.3.3.*). Na interkulturalno obrazovanje gleda se kao na sastavni deo nastave stranog jezika. Pomeranjem početka učenja stranog jezika na što raniji uzrast omogućava se senzitivizacija dece za strane jezike i za postojanje međujezičke i međukulturalne komunikacije.

Upoznavanje dece sa drugim jezicima i kulturama takođe je jedan od aspekata za koji su nastavnice morale da odrede stepen primene u radu. Ocene koje su nastavnice zaokružile, u čak 8 slučajeva, nakon opservacije (v. *Prilog 6*) časova i razgovora sa njima, procenjene su kao previsoke. Naime, sa pojedinim nastavnicama tokom intervjua razgovaralo se i ovoj temi, o tome kako pristupaju ovom pitanju i da li to uopšte čine. Na sticanje objektivne slike uticalo je i pitanje pojedinih nastavnica da se objasni pojam interkulturalnosti, čime je uočeno da nekima od njih ova tema nije bliska.

Procena objektivne posvećenosti pitanju upoznavanja sa drugim jezicima i kulturama prikazana je u Grafikonu 17. Ocena 5 dodeljena je grupama u kojima se radi na upoznavanju dece sa elementima sopstvene kulture i na poređenju sa sličnim aspektima u stranoj kulturi, bilo da je reč o običajima, praznicima, hrani ili bilo čemu svojstvenom datom narodu. Pored toga, najviša ocena dodeljena je grupama u kojima se radi na razvijanju radoznalosti kod dece da upoznaju stranu književnost, na primer; u kojima se deca uključuju u projekte na temu otkrivanja sveta, stranih zemalja, drugih jezika i

različitih kultura; u kojima se deca upoznaju sa jezikom, pesmicama, običajima i raznim drugim aspektima zemlje iz koje potiče dete stranog porekla, ukoliko ga ima u grupi. Ocenu 5 dobilo je 25% grupa.

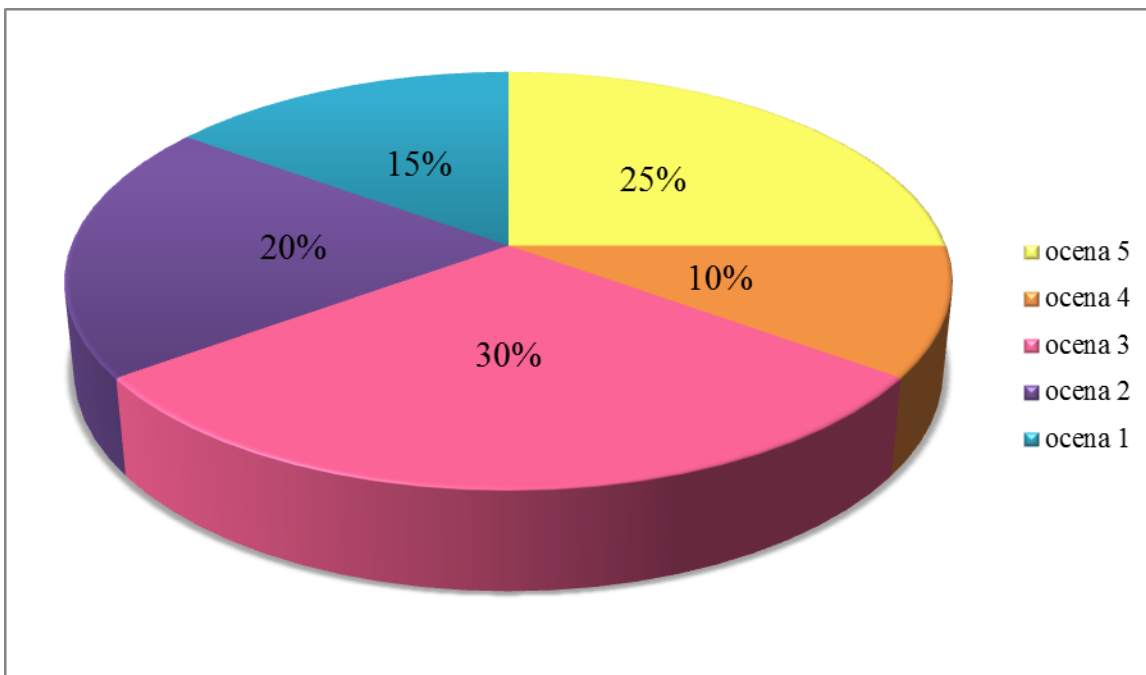
Ocena 4 odnosi se na grupe u kojima se primenjuje ovakav pristup, ali u manjoj meri. Ovu ocenu dobilo je 10% grupa.

Ocenom 3 vrednovan je rad onih grupa koje uvođenju interkulturnog aspekta posvećuju minimalnu pažnju i svode ga na upoznavanje sa praznicima/običajima u stranoj zemlji. Ova ocena dodeljena je 30% grupa.

Ocena 2 pripada grupama koje su se izjasnile da ne uključuju ni u kom smislu interkulturni aspekt u svoj rad, što je 20% grupa, dok je ocena 1 dodeljena grupama u kojima se, u toku sprovedene opservacije časova (v. *Prilog 6*), u nekoliko navrata otvorila prilika za približavanje strane kulture ili nekog drugog stranog jezika deci, ali te prilike nisu iskorišćene od strane nastavnica. Ova najniža ocena dodeljena je i grupama u kojima su nastavnice, zarad isticanja nekih pozitivnih aspekata nacionalne kulture, uputile negativne i nipodaštavajuće komentare na račun drugih kultura i time negirale suštinu interkulturnog obrazovanja⁷⁹. Ovu najnižu ocenu dobilo je 15% grupa.

⁷⁹ Primer takve situacije odigrao se na času engleskog jezika, kada je na pominjanje reči *English*, jedna devojčica izjavila kako ona zna da „Englezi moraju da iskoriste neka dva slova kada žele da napišu glas š“. Nastavnica je potvrdila njene reči, navodeći da se radi o slovima s i h, ali je u šaljivom tonu dodala negativan komentar o „glupavim“ Englezima kojima su potrebna dva slova za glas š, za razliku od „pametnijih“ govornika srpskog jezika kojima je dovoljno samo jedno. Dakle, u situaciji kada je trebalo da napravi paralelu između svog i drugog naroda, nastavnica je poređenje izvršila uz negativnu konotaciju na račun drugog. Iako se možda radi o „bezazlenom zapažanju“, posle kontinuiranog izlaganja ovakvim opaskama, kod dece bi mogao polako da se razvije negativan stav i potreba za nipodaštavanjem različitih kultura. Cilj interkulturnog obrazovanja je upravo suprotan.

Još jedan od zapaženih primera odigrao se takođe na času engleskog jezika, u drugoj grupi, tokom ponavljanja naučene leksike na temu noći veštica. Naime, jedan dečak počeo je da se hvali kako je „bio u SAD gde je za *Halloween* video puno lubenica“. Ne želeći da nastavi ovaj razgovor, nastavnica mu se obratila pitanjem „je l’?“ ne pokušavajući da ga ispravi i da objasni da to nisu bile lubenice već bundeve. Ona je time, po našem mišljenju, propustila priliku da činjenicu detetovog putovanja u državu koja je daleko i koju većina ostale dece verovatno nije posetila, iskoristi da uz afirmativni stav ukaže na određene aspekte njihove kulture.



Grafikon 17 – Distribucija ocena prema usmerenosti nastave na uvođenje u jezike i kulture

6.5.7. Zaključak poglavlja

Sagledavanjem predstavljenih rezultata u ovom poglavlju, može se reći da se rad nastavnica pokazao kao prilično uspešan u oblastima koje se tiču jezičkog razvoja u ranom uzrastu.

Dobijeni rezultati po pitanju razvoja receptivne i ekspresivne sposobnosti kao osnovnih načela plurilingvizma u ranom uzrastu, više su nego zadovoljavajući:

- način i stepen rada na razvoju receptivne sposobnosti kod dece ocenjen je peticom ili četvorkom (kao najboljom i dobrom ocenom) u 90% grupa,
- na isti način je ocenjen i razvoj ekspresivne sposobnosti u 75% grupa.

Kada se sagledaju pojedini aspekti od kojih zavisi uspeh u razvijanju receptivne i ekspresivne sposobnosti, rezultati su takođe pozitivni:

- korišćenje isključivo stranog jezika ili maternjeg samo po potrebi konstatovano je u 65% grupa,
- stimulisanje međusobne interakcije dece zabeležno je u 60% grupa,
- na izgovoru se radi u 65% grupa,
- usvajanje leksike je u svim grupama jedan od primarnih aspekata, a kod 75% konstatovano je da se učenje reči sprovodi na adekvatan način, tj. u okviru različitih aktivnosti,
- otkrivanje značenja iskaza se u 75% grupa najčešće sprovodi na način koji zahetva kognitivni napor od dece i kojim se postiže trajnije usvajanje,
- čitanje i pisanje, kao veštine na kojima se ne mora insistirati u predškolskom uzrastu, bar na stranom jeziku, prisutno je samo u 15% grupa.

Takođe značajno načelo u evropskoj obrazovnoj politici čini razvoj interkulturnog obrazovanja od najranijeg uzrasta. U ovom segmentu nisu ostvareni pozitivni rezultati. Ocene 5 i 4 zaslužilo je samo 35% grupa, a za čak 15% njih određena je ocena 1 što ukazuje na propuštanje brojnih prilika za rad na interkulturnim aspektima ili, pak, negativan stav prema drugim kulturama.

Premda su u jezičkim aspektima zabeležene pozitivne ocene, zbog lošije slike na interkulturnom planu koji u evropskim načelima čini važan element u nastavi jezika u ranom uzrastu, potvrđuje se hipoteza *da nastava stranog jezika u ranom uzrastu, bilo da se sprovodi prema programu ili bez njega, nije potpuno afirmativna u odnosu na savremena načela plurilingvizma i multikulturalnosti u obrazovnoj politici Evrope.*

6.6. Usklađenost nastave stranog jezika sa savremenim principima i tendencijama u vaspitno-obrazovnom radu sa predškolskom decom

Nastava stranog jezika u ranom uzrastu zahteva specifičan pristup radu baziran prvenstveno na igri, na ludičkim i kreativnim aktivnostima, pevanju, dramatizaciji, slušanju bajki i na svim ostalim aktivnostima u kojima deca uživaju uz mogućnost da iskažu svoju kreativnost, dok istovremeno usvajaju jezik i razvijaju nove veštine. Deca

imaju potrebu i za fizičkom aktivnošću i najlakše uče kad im je više čula angažovano istovremeno. Motivisanost dece da učestvuju u aktivnostima, kao i njihova pažnja, direktno su povezane sa oblikom rada koji će vaspitač ili nastavnik odabrati. Bez adekvatnog pristupa, nastava stranog jezika u predškolskom uzrastu neće dati dobre rezultate (v. *Poglavlje 2.7.*).

U ovom poglavlju prikazani su rezultati do kojih se došlo u proveru pete hipoteze, koja se zasniva prvenstveno na činjenici da stručnost nastavnog kadra za strani jezik u predškolskom uzrastu nije uvek adekvatna, posebno na pedagoško-metodološkom planu. Usled toga, postavljena je hipoteza ***da kvalitet i adekvatnost nastave (ludički pristup, dinamičnost nastave itd.) nisu uvek usklađeni sa savremenim tendencijama u vaspitno-obrazovnom radu sa predškolskom decom.***

Indikator za ovu hipotezu su podaci zabeleženi tokom opservacije (v. *Prilog 6*) časova, kao i odgovori na četvrto i peto pitanje iz anketnog upitnika (v. *Prilog 4*). Četvrto pitanje vezano je za skaliranje aspekata kao što su igra, pesme, ples, kreativne aktivnosti i slušanje priča u nastavi. I ovog puta je nastavnicama dato da odrede stepen primene ovih aktivnosti u radu sa decom, na skali od 1 do 5, sa peticom kao najvišom ocenom. Peto pitanje odnosi se na način na koji nastavnice drže dečiju pažnju. Ponuđeni su odgovori da to čine zanimljivim aktivnostima, čestom promenom aktivnosti ili da ne uspevaju uvek da im održe pažnju. Ostavljen je i prostor za dodavanje nekog četvrtog odgovora. Jedna kategorija nije isključivala ostale, što znači da je bilo moguće birati više od jednog odgovora.

6.6.1. Zasnovanost nastave na igri i igrolikim (ludičkim) aktivnostima, na pevanju, recitovanju, plesu uz stranu muziku, na kreativnim aktivnostima, na slušanju priča i na dramatizaciji

Stepen primene aktivnosti, kao što su igra, pevanje, ples, kreativni rad, slušanje priča i slično (v. *Odeljak 2.7.2.*), nastavnice su određivale ocenama od 1 do 5. Zaokružene vrednosti u velikoj se meri poklapaju sa slikom stečenom na osnovu opservacije časova (v. *Prilog 6*), u razgovoru sa nastavnicama i posmatranjem okruženja u kome deca borave. Gluma, tj. dramatizacija nije bila ponuđena u samom upitniku, ali je u nekoliko

navrata dopisana od strane nastavnica. Ocenjivanje primene dramske umetnosti bazira se, dakle, u većini slučajeva samo na podacima zabeleženim tokom opservacije (v. *Prilog 6*).

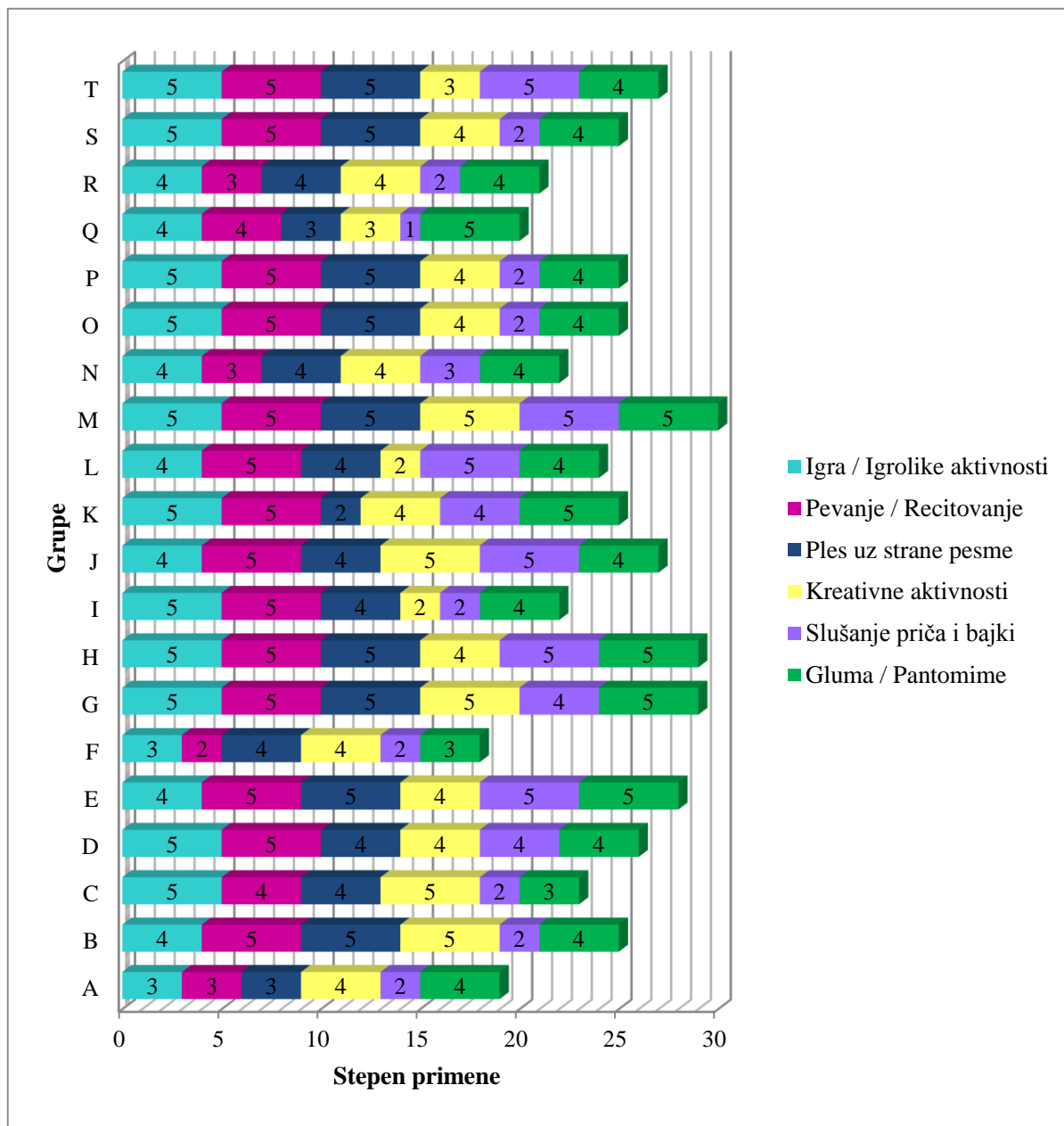
Ocene treba da daju uvid u stepen zastupljenosti navedenih aktivnosti u nastavi. Ocena 5 podrazumeva intenzivno korišćenje date aktivnosti, u raznovrsnim oblicima i na način koji odgovara dečijim interesima, mogućnostima i potrebama.

Ocena 4 podrazumeva sve isto, samo u manjoj meri.

Ocena 3 ukazuje na povremeno korišćenje datih aktivnosti u nastavi, dok ocena 2 označava nedovoljnu primenu istih.

Ocena 1 znači da se aktivnost koja je u pitanju ne sprovodi uopšte.

Rezultati su prikazani u Grafikonu 18, za svaku grupu posebno. Grupe su označene slovima i pored svake su prikazani segmenti u različitim bojama koji predstavljaju tehnike igre i igrolikih aktivnosti, pevanja i recitovanja, plesa, kreativnih aktivnosti, slušanja priča i bajki i, na kraju, glume i pantomime. U svakom segmentu se nalazi ocena koja je dodeljena za datu tehniku.



Grafikon 18 – Stepen baziranja nastave na aktivnostima primerenim za predškolski uzrast

Prosečne ocene koje su dobijene za svaku od kategorija ponaosob su sledeće:

- igra (4,45),
- pevanje (4,45),
- ples (4,25),
- gluma (4,2),
- kreativne aktivnosti (3,95),
- priče (3,2).

Najzastupljenije su igra/igrolike aktivnosti i pevanje/recitovanje. U nešto manjoj meri se primenjuju ples uz pesme na stranom jeziku i gluma. Ocena niža od 4 pripala je kreativnim aktivnostima, kao i čitanju, odnosno, slušanju priča ili bajki. Premda nijedna od ovih aktivnosti nije ocenjena previše niskom ocenom, za rad sa decom predškolskog uzrasta očekivalo se da ocene budu ipak više, posebno ako se uzme u obzir da se svaka kategorija ocenjuje nezavisno od ostalih i da svakoj može da se dodeli bilo koja od ocena.

Grupe D, E, G, H, J, M i T su pokazale najviši stepen primene adekvatnih aktivnosti za rad sa decom predškolskog uzrasta. Premda bi se očekivalo da se sve nastavnice sa inicijalnim obrazovanjem pedagoškog usmerenja nađu u okviru ovih najboljih, samo ih je 3 to postiglo. Ostale četiri nastavnice koje su se našle na ovom spisku su sa Filološkog fakulteta. Ono što je zajedničko kod 6 od ovih 7 grupa jeste činjenica da prate programe (*vidi Tabelu 2*). Dve od ovih 6 nastavnica striktno prati program, 3 to čine u velikoj meri, a 1 samo delimično, što se prvenstveno odnosi na odstupanje od redosleda, jer je dužna da prati i tematsku podelu redovnog programa. Jedina nastavnica, koja ne prati nikakav poseban program, to ne čini jer ima završene master studije iz pedagogije u inostranstvu, izvorni je govornik jezika koji predaje i ima 26 godina iskustva u tom poslu.

Za pojedine aktivnosti, prvenstveno kreativne, veliki broj nastavnica ističe da nema dovoljno vremena na raspolaganju da bi mogle u većoj meri da ih uključuju u rad sa decom. Gore izdvojenih 7 grupa ima na raspolaganju dovoljno vremena s obzirom na to da samo jedna od njih ima nastavu stranog jezika 4 dana u nedelji po sat vremena, dok ostalih 6 imaju svakog dana; u 1 grupi se sve odvija na stranom jeziku, u 2 grupe se radi

minimum po 3 sata dnevno samo na stranom jeziku, u 2 grupe po 1 sat dnevno, a u poslednje 2 grupe po 45 minuta dnevno.

Kreativne aktivnosti se iz navedenog razloga najčešće svode na crtanje i bojenje. Ipak, u 5 grupa je ova aktivnost ocenjena peticom, jer joj se posvećuje puno pažnje, odnosno, deca su u prilici da u velikoj meri rade rukama i bave se kreativnim veštinama. Tri od ovih 5 grupa su već pomenute među prethodnih 7 koje su istaknute kao grupe gde se u najvećoj meri primenjuju različite efikasne tehnike za rad sa decom i koje raspolazu dovoljnom količinom vremena, a preostale 2 nemaju tako čestu nastavu stranog jezika. Naime, u jednoj grupi strani jezik se uči 2 dana u nedelji po sat vremena, a u drugoj 3 dana po sat vremena. Međutim, obe grupe prate programe u kojima je posebno naglašen aspekt kreativnog rada i dati su brojni primeri aktivnosti koje spajaju rad rukama i istovremeno učenje stranog jezika.

U toku posmatranja (v. *Prilog 6*) časova stranog jezika, zabeleženi su razni oblici navedenih aktivnosti:

- Igre uključuju takmičarske igre, igre pogađanja, pokretne igre, interaktivne igre, igre na bazi *TPR* metode itd.;
- Pevanje podrazumeva češće „horsko“, a ponekad i individualno pevanje, recitovanje pesmica, izgovaranje brojalica, pevanje pesama koje nisu dečije itd.;
- Ples najčešće prati pevanje pesama, ponekad u vidu pravog plesa, a češće kao pokazivanje pokreta koji ilustruju reči pesme;
- Kreativne aktivnosti se u najvećoj meri odnose na bojenje, crtanje, seckanje i lepljenje;
- Priče i bajke se najviše slušaju sa diska, uz prateće crteže koje nastavnica istovremeno pokazuje. Ponekad su prikazane i u vidu crtanog filma, a u pojedinim grupama ih čitaju nastavnice;
- Gluma se koristi za igru zamene uloga, za pokazivanje pokreta čime se ilustruje pesma koja se peva ili leksika koja se uči, za pripremu predstava itd.

6.6.2. Upotreba didaktičkih sredstava

Didaktička sredstva su od velike pomoći u radu sa najmlađima. O različitim vrstama materijala, kao i o svim prednostima njihovog korišćenja u nastavi, bilo je reči u okviru Odeljka 2.7.3.

Pri ocenjivanju stepena upotrebe didaktičkih sredstava, nastavnice su se samo u tri slučaja odlučile za ocenu 4, što se ne poklapa sa objektivnom situacijom. Naime, svih 20 grupa pokazalo je da u velikoj meri i na raznovrstan način koristi različite materijale kao pomoć u nastavi, te se ocena 5 može svima dodeliti.

U najvećoj meri se koriste:

- fleš kartice,
- radne sveske,
- radni listovi,
- razni predmeti iz okruženja (lišće, kamenje itd.),
- knjige sa bajkama,
- igračke (lutke, lopte, plišane igračke, lego kocke, klikeri itd.),
- društvene igre,
- bojice, nalepnice,
- laptop računari i interaktivna tabla,
- razni drugi nastavni materijali.

6.6.3. Pozitivan „školski“ aspekt

U ovom radu je već bezbroj puta ponovljeno da razvojne karakteristike dece predškolskog uzrasta nameću specifičan pristup vaspitno-obrazovnoj praksi, baziran pre svega na igri, igrolikim aktivnostima i ostalim ranije pomenutim tehnikama. Samim tim i učenje stranog jezika se, kao što je već rečeno, mora odvijati na način koji je detetu zabavan i spontan ukoliko se žele postići određeni rezultati.

Neosporno je, dakle, da se način rada u predškolskom obrazovanju razlikuje od školskog, gde igra kao metod postepeno ustupa mesto formalnijem učenju (Skouteris et

al., 2012:80). U nastavi stranog jezika sa decom predškolskog uzrasta treba zato izbegavati da u očima deteta jezik bude viđen kao cilj bilo koje aktivnosti, već dete treba da ga doživljava isključivo kao sredstvo koje će mu pomoći da bude uspešno u realizaciji zadatah aktivnosti. Nastavnik ne treba da predaje jezik, već treba da bude animator koji će motivisati decu da učestvuju u aktivnostima i da kroz igru spontano uče strani jezik (v. *Odeljak 2.3.2. i Odeljak 2.4.1.*).

U toku samog istraživanja, uočen je, međutim, jedan „školski“ princip koji se većini dece predškolskog uzrasta veoma dopada, bar kad je nastava stranog jezika u pitanju. Reč je o korišćenju radnih listova i svezaka. Naime, pojedine nastavnice su u razgovoru istakle da su kod dece koja prate predškolski pripremni program uočile osećaj važnosti i ponosa kada se rade zadaci u pomenutim sveskama ili radnim listovima. Deca to doživljavaju kao školsku aktivnost, jer iako u tom dobu sam pristup radu ne sme biti školskog karaktera, oni se osećaju jako važnim što naredne godine kreću u školu, te uživaju u školskim aspektima kao što su nošenje pernice, učenje slova ili pomenuto korišćenje svezaka.

Podrazumeva se da sami zadaci moraju biti prilagođeni predškolskom uzrastu, što znači da treba da se baziraju na crtanju, bojenju, zaokruživanju ili povezivanju sličica i slično. Ovo može poslužiti i kao deo portfolia kojim će se pratiti individualni napredak deteta. Naravno, rad u sveskama ili radnim listovima mora se primenjivati u kratkim segmentima, jer dečija pažnja u tako statičnim aktivnostima može brzo da iščezne.

Utvrđeno je da se u 55% grupa koriste pomenuta didaktička sredstva, tj. sveska ili radni listovi. Tokom opservacije časova (v. *Prilog 6*), u 2 grupe je uočeno da sam postupak deljenja svezaka deci predstavlja poseban događaj koji kod njih izaziva određenu vrstu pozitivnog uzbuđenja. Naime, u pomenutim grupama ovaj postupak se odvija kao poseban vid rutine: nastavnice delegiraju po jedno dete kao pomoćnika čija je dužnost da svakom detetu, koga nastavnica prozove, doda svesku koja mu pripada.

6.6.4. Dinamičnost časa, disciplina i motivisanost dece

Održavanje pažnje kod dece predškolskog uzrasta predstavlja jedan od najvećih izazova u okviru vaspitno-obrazovne prakse (v. *Odeljak 2.3.2.*). Za uspešno sprovođenje nastave stranog jezika, pored već navedenog pristupa radu kroz igru i razne igrovne aktivnosti, potrebno je i održavati određenu dinamičnost u radu, što se postiže smenom aktivnosti u kratkim intervalima. Aktivnosti moraju deci da budu prilagođene i zanimljive kako bi bila motivisana da u njima učestvuju i kroz njih nešto nauče. Deca moraju biti aktivno uključena u nastavu, jer pasivnost opet vodi ka gubitku pažnje i motivisanosti. Ono što, međutim, predstavlja takođe veliki izazov i prepreku za bilo kakav rad, jeste nedostatak discipline i problem autoriteta.

U anketnom upitniku (v. *Prilog 4*), nastavnicama je postavljeno pitanje o načinu na koji održavaju dečiju pažnju. Dobijeni su sledeći odgovori:

- zanimljivim aktivnostima (75% nastavnica);
- čestom promenom aktivnosti (65% nastavnica);
- ne uspevam uvek da im držim pažnju (25% nastavnica);
- autoritetom – samoinicijativno dodat odgovor od strane jedne nastavnice (5%).

Posmatranjem časova (v. *Prilog 6*) utvrđeno je da se smena aktivnosti u kratkim vremenskim intervalima – na svakih 5 do 10 minuta – poštuje u svim grupama (100%). Pojedine aktivnosti trajale su duže, ali se mahom radilo o kreativnim zadacima, kada su deca nešto bojala ili crtala i samim tim bila usmerena na ono što rade.

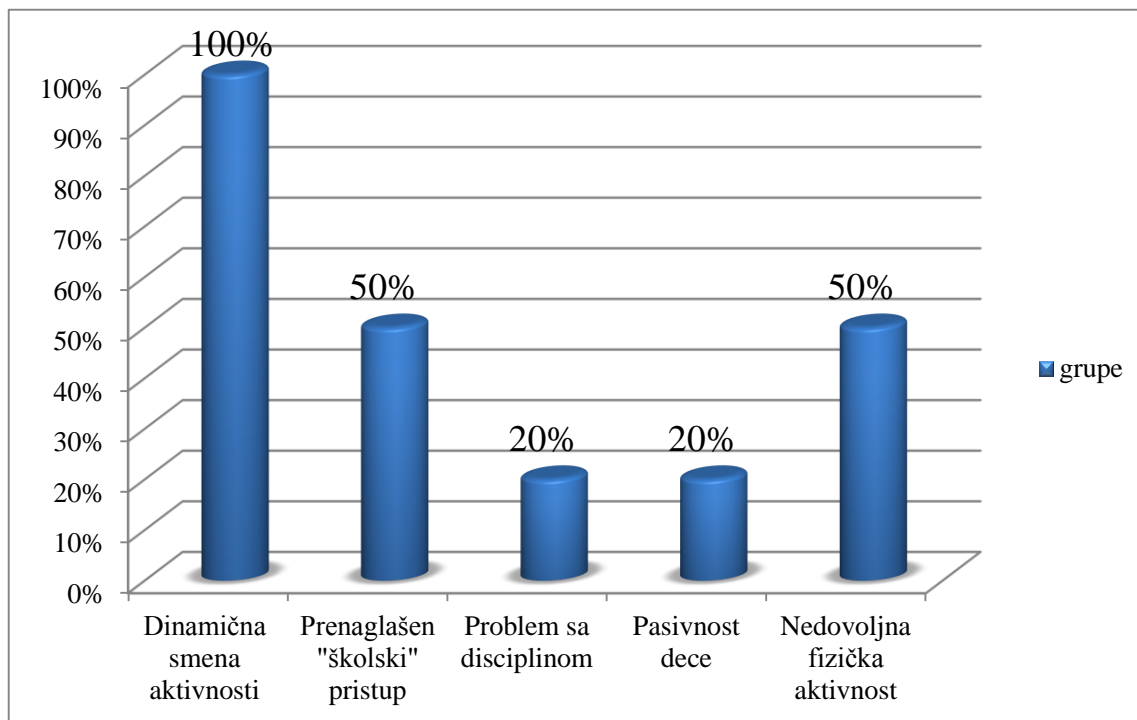
Kao najčešći uzroci opadanja dečije koncentracije i pažnje pokazali su se sledeći faktori: (1) nezanimljivost samih aktivnosti, (2) prenatržen „školski“ pristup u radu (jednolične aktivnosti u kojima deca nemaju aktivnu ulogu, preterano sedenje i rad za stolom, itd.), (3) problem sa održavanjem discipline, (4) nedostatak energije i autoriteta kod nastavnica.

U 50% posmatranih grupa, neki od ovih faktora ugrozili su uspeh vaspitno-obrazovnog rada. Prenatržen „školski“ pristup je, u manjoj ili većoj meri, zabeležen u svakoj od ovih 50% grupa. Zatim, u 4 grupe (20%) uočen je konstantan nedostatak discipline, dok se u ostalim nedisciplinovanost javlja isključivo pri padu dečije pažnje. Takođe, u 4

grupe (20%) pokazalo se da su deca potpuno pasivna u predugim intervalima. Reč je o grupama sa velikim brojem dece (preko 10), pa u momentima kada nastavnica postavlja pitanja svakom detetu ponaosob, ostali postaju pasivni posmatrači, te počinju da se dosađuju. Drugi razlog ove pasivnosti je i previše dug govor nastavnice uz očekivanje da je deca slušaju.

Na nestabilnost pažnje kod dece u velikoj meri utiče i njihova potreba za neprestanom aktivnošću (Montesori, 2013:272). Iz tog razloga, rad sa decom predškolskog uzrasta ne sme biti isuviše statičan, već deci treba omogućiti da se što većoj meri kreću, da budu fizički angažovana. Ipak, uloga pripremnog predškolskog programa jeste da decu polako priprema za školu i za statičniji način rada, te se nameće i određeno navikavanje na sedenje i rad za stolom. U suštini, potrebno je pronaći adekvatnu meru jednog i drugog, a kao prilično delotvorno pokazalo se naizmenično kombinovanje dinamičnog i statičnog. Opservacijom (v. *Prilog 6*) nastave zabeležen je određen nedostatak fizičke aktivnosti kod dece u 50% grupa.

Podrazumeva se da navedeni rezultati ne znače da je svaki čas ili svaka aktivnost, u grupama na koje se odnose zabeleženi nedostaci, neadekvatna i obeležena pomenutim nedostacima. Reč je o aspektima koji su utvrđeni u pojedinim trenucima tokom opservacije časova. Zabeležene konstatacije prikazane su u Grafikonu 19.



Grafikon 19 – Aspekti vezani za dinamiku nastave

6.6.5. Obnavljanje i rutina

Opservacijom časova (v. *Prilog 6*) konstatovano je da je obnavljanje veoma zastupljeno u svim vrtićima. Svest da je ono što se uči neophodno ponavljati kroz različite aktivnosti zabeležena je u 85% grupa. U preostalih 15% naglasak je na jednoličnom ponavljanju istog sadržaja. Usled toga, u ovim grupama došlo je do prestanka zainteresovanosti dece za datu aktivnost, što je rezultiralo nedisciplinovanim ponašanjem.

Kada je rutina u pitanju, utvrđeno je da se primenjuje u 45% grupa. U pojedinim slučajevima sprovodi se i na početku i na kraju časa. Razlikuje se i po broju aktivnosti koje obuhvata. Zabeleženi su sledeći oblici rutine:

- U nekoliko grupa deca uvek pevaju istu pesmu kojom se pozdravljaju na početku i na kraju časa;

- U jednoj grupi nastava jezika uvek počinje istom pesmom, zatim nastavnica bira pomoćnika za taj čas. Pomoćnik treba da joj pomaže oko deljenja radnih svezaka, na primer i ima zadatak da okači na zid kovertu u kojoj se nalazi „reč dana“. Ta reč je uvek vezana za leksiku koju upoznaju ili ponavljaju tog dana, a na kraju časa deca pogađaju koja je reč u pitanju;
- U jednoj grupi nastavnica ima pomoćnika u vidu lutke koji na početku časa „razgovara“ sa njom i decom o vremenu, godišnjem dobu itd.;
- U jednoj grupi učenje stranog jezika uvek počinje na isti način. Deca sede u polukrugu i nastavnica vrši prozivku da vidi ko je prisutan. Deca se javljaju da kažu da li su tu ili u šali izmišljaju zašto „nisu tu“ (*kupam se u moru, na planini sam, oputovao sam, još uvek spavam*, neki su od „lažnih“ odgovora). Nastavnica im zatim postavlja razna pitanja o tome kako su spavali, šta su sanjali i slično. Jedno dete dobija zadatak da na panou sa danima u nedelji obeleži dan koji je u toku;
- U nekoliko grupa nastava se uvek započinje istim pitanjima, na istu temu (šta su radili prethodnog dana, koji je dan, koje godišnje doba, kako se osećaju itd.).

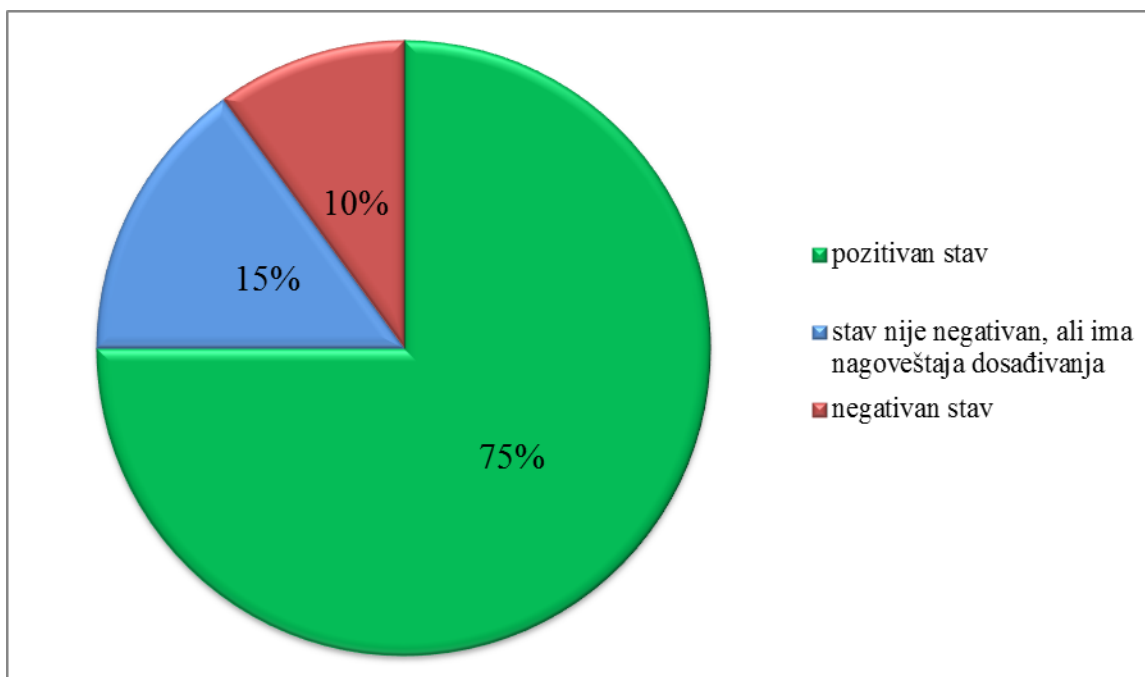
Zanimljivo je da grupe (opisane pod brojem 2 i 4), koje imaju najizraženiju i najsadržajnu primenu rutine u svakodnevnom radu, broje i najviše dece (po 16-17 u proseku), a nemaju problema sa disciplinom. Ova paralela postoji i u slučaju 4 grupe koje se takođe drže određene rutine (opisane pod brojem 1 i 5), ali je u njima nešto manji broj dece (otprilike 13-15).

6.6.6. Razvijanje pozitivnog stava dece prema učenju stranih jezika

Jedan od osnovnih ciljeva nastave stranog jezika u predškolskom uzrastu, kao prvom stepeniku u procesu obrazovanja, jeste da se deci razvije pozitivan stav prema učenju nekog novog jezika (Proscoll, 2007:32). Insistiranje na razvijanju komunikativne sposobnosti bez ostvarivanja prethodno navedenog cilja može biti kontraproduktivno, jer se kod deteta može stvoriti određeni otpor. Iz tog razloga, kao što to čine vaspitači, i nastavnici stranog jezika takođe moraju pre svega poštovati i uvažavati potrebe,

interesovanja, mogućnosti i lične karakteristike svakog deteta i, u skladu s tim, postepeno ih uvoditi u jedan novi, strani svet.

Na osnovu posmatranih časova (v. *Prilog 6*) i kratkog razgovora sa decom⁸⁰ na temu učenja stranog jezika, stvorena je određena slika o stavu dece prema ovom pitanju. Jasno je da se radi o utisku koji je ostavila većina dece u grupi, što ne znači da među njima nema onih koji su razvili suprotan stav, kako na pozitivnu, tako i na negativnu stranu. U većini slučajeva, deca su bila veoma vesela, pozitivna i rado su učestvovala u aktivnostima. Takođe, u većini grupa, deca i nastavnice imaju pozitivno razvijen, prisan i prijateljski odnos, što u velikoj meri doprinosi pozitivnom stavu dece. Procentualna podela grupa, prema stavu koji je izrazila i pokazala većina dece u svakoj od grupa, prikazana je u Grafikonu 20. Pozitivan stav prema nastavi stranog jezika pokazalo je 75% dece, stav koji nije u potpunosti negativan, ali koji nagoveštava dosađivanje na času, uočen je kod 15% njih, dok je kod 10% dece zabeležen vidno negativan stav.



Grafikon 20 – Stav dece u grupama prema učenju stranog jezika

⁸⁰ Nažalost, direktan razgovor sa decom, iz različitih razloga, nije bilo moguće obaviti baš u svim grupama.

6.6.7. Prostor za rad

Okruženje i prostor u kome se sprovode vaspitno-obrazovne aktivnosti sa decom predškolskog uzrasta moraju ispunjavati određene uslove, jer je njihov uticaj odlučujući za proces dečijeg razvoja. Uredno okruženje, koje je istovremeno bogato različitim sadržajima, smatra se stimulativnim za dečiji razvoj i na njemu su insistirali brojni pedagozi kao, na primer, Marija Montesori (v. *Odeljke 3.3.3. i 3.3.4.*). Pored čistoće i bezbednosti koje se podrazumevaju, najčešće se naglašava da važne elemente u organizaciji prostora čine osvetljenost prirodnom svetlošću, vedre boje, jednostavan i uredan izgled i okruženje ispunjeno raznovrsnim materijalima. Prostor treba da bude kvalitetan, stimulativan i prijatan (New Jersey State Department of Education, 2014:12).

U *Pravilniku o opštim osnovama predškolskog programa*⁸¹, u delu o modelovanju procesa obrazovanja, preporučeno je da se rad u jednoj vaspitnoj sobi organizuje po centrima interesovanja ili da se različite sobe tretiraju kao „odvojeni ateljei“ za različite vrste aktivnosti. Ako se tako određen prostor nameni učenju stranog jezika, on mora biti multifunkcionalan, što znači da za rad na stranom jeziku deci treba da pruža mogućnost korišćenja stolova i stolica, ali da ujedno bude prostora i za nesmetano kretanje, tj. različite vidove fizičke aktivnosti, kao i za opuštenije sedenje na jastucima na primer, u okviru aktivnosti kao što je slušanje priče. Dostupni moraju biti i didaktički materijali koji se koriste u radu, posebno tehnička sredstva. Zidovi bi se mogli ukrasiti radovima dece izrađenim na časovima stranog jezika ili slikama i drugim ilustracijama različitih obeležja stranih zemalja i drugih kultura.

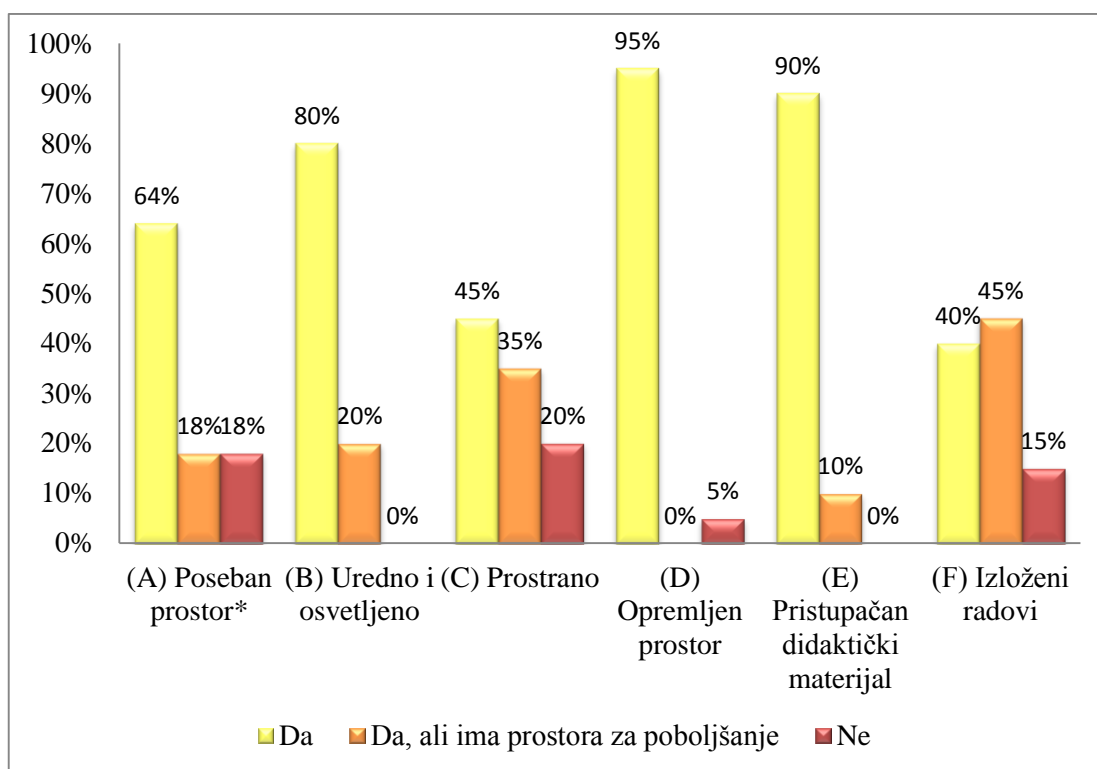
Opservacija časova (v. *Prilog 6*) u vrtićima uključivala je i posmatranje prostora u kome se odvija učenje stranog jezika. Aspekti koji su smatrani relevantnim i na koje je usmerena opservacija (v. *Prilog 6*) izraženi su u vidu pitanja:

- a) Da li se učenje odvija u prostoru posebno određenom za to?
- b) Da li je prostor osvetljen, uredan i adaptiran za decu?
- c) Da li ima dovoljno mesta za aktivnosti koje zahtevaju pokret i fizičku aktivnost?

⁸¹ „Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik RS“, br. 14/2006.

- d) Da li su deci na raspolaganju stolovi i stolice za aktivnosti koje zahtevaju sedenje i rad na papiru?
- e) Da li su na raspolaganju tehnička sredstva i ostali didaktički materijali koji se koriste u radu?
- f) Da li su izloženi radovi sačinjeni u nastavi stranog jezika i da li su na bilo koji način prikazana obeležja stranih zemalja i kultura?

Za svaku od datih komponenti ponuđen je afirmativan odgovor (da), afirmativan, ali sa prostorom za unapređivanje (da, ali ima prostora za poboljšanje) i negativan odgovor (ne).



* Tri grupe u kojima se ili celokupan program ili njegov veći deo odvija na stranom jeziku nisu uzete u obzir u procentualnom prikazu postojanja posebnog prostora za učenje stranog jezika.

Grafikon 21 – Aspekti za adekvatno uređenje prostora za nastavu stranog jezika

- Dobijeni rezultati u principu su i više nego zadovoljavajući. Najslabije tačke čine (C) prostranost – sa 45% grupa kojima je pripao afirmativan odgovor, 35% grupa koje je dobilo afirmativan odgovor, ali sa prostorom za poboljšanje i 20%

grupa koje su ocenjene negativno – i (F) ukrašenost zidova radovima ili slikama kojima se upućuje na strani jezik – 40% grupa ima afirmativan odgovor, 45% ima afirmativan odgovor, ali sa prostorom za poboljšanje i 15% grupa sa negativnim odgovorom.

- Što se tiče (A) posebno namenjenog prostora za strani jezik, samo se u 18% grupa ne primenjuje ovakav vid organizacije. Grupe koji su okarakterisane odgovorom da ima prostora za poboljšanje, što je takođe 18% njih, zapravo su grupe u kojima jedna soba jeste namenjena nastavi stranog jezika, ali zbog problema u organizaciji rada u vrtiću, nije uvek slobodna za ono za šta je predviđena. U 64% grupa postoji poseban prostor/prostorija za učenje stranog jezika.
- Pitanje (B) urednosti i osvetljenosti je na vrlo zadovoljavajućem nivou, s obzirom da nijednoj grupi nije pripao odgovor „ne“. U okviru ovog aspekta, prostor za poboljšanje, koji je konstatovan u 20% grupa, odnosi se uglavnom na manjak prirodnog osvetljenja ili na pretrpanost prostora. U 80% grupa, urednost i osvetljenje dobili su pozitivan, tj. afirmativan odgovor.
- (C) Prostranosti nedostaje, negde u manjoj, a negde u većoj meri, u više od pola grupa, što je posledica malih prostorija opremljenih velikim i/ili brojnim stolovima.
- Kao što pokazuju rezultati, samo se u jednoj grupi koristi (D) prostorija koja nije opremljena stolovima, što predstavlja 5%. Ostalih 95% opremljeno je na adekvatan način.
- Što se tiče (E) pristupačnosti didaktičkog materijala, samo u 10% grupa okarakterisana je kao ne sasvim zadovoljavajuća, dok je u 90% grupa na zadovoljavajućem nivou.
- Po pitanju (F) izlaganja radova i ukrašavanja zidova kulturološkim ilustracijama ostvareni su slabiji rezultati, što je direktno povezano sa malom usmerenošću na interkulturni aspekt, kao i sa nedostatkom kreativnih aktivnosti koje prevazilaze crtanje ili bojenje.

Premda su rezultati u velikoj meri zadovoljavajući, samo je 3 od ukupno 20 grupa dobilo pozitivan odgovor u svih 6 kategorija (uračunate su i grupe koje nemaju posebnu

prostoriju za strani jezik, usled činjenice da im je celokupan program ili njegov veći deo na stranom jeziku).

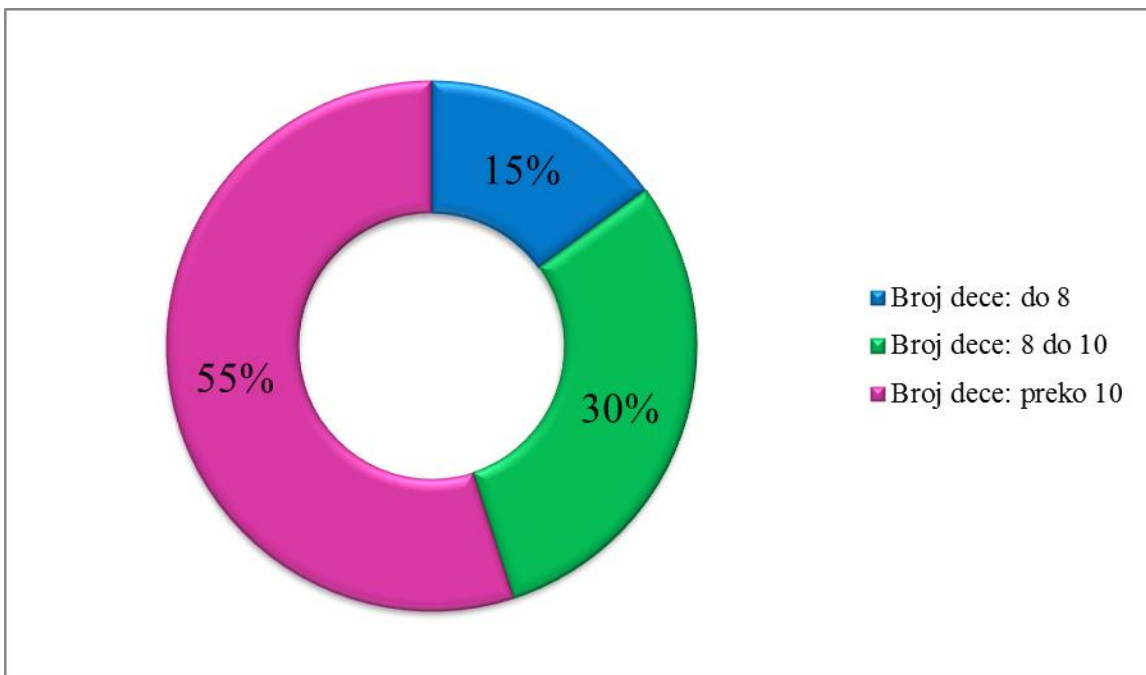
6.6.8. Broj dece u grupama

Na pitanje šta bi promenile da mogu, nekoliko nastavnica odgovorilo je da bi volele da su grupe manje. Istakle su da bi im bilo lakše da rade sa manjim brojem dece istovremeno, a da imaju veći broj grupa. Veliki broj dece može zaista biti ometajući faktor kada je predškolski uzrast u pitanju, pre svega zbog otežanog održavanja discipline – što se opet vezuje i za veštinu nastavnika – ali i zbog umanjene mogućnosti za individualan rad sa decom (Williams et al., 2015:97).

Ono što se ipak mora naglasiti, a što je jedna nastavnica upravo istakla kao nedostatak, jeste činjenica da u vaspitno-obrazovnom radu sa predškolicima, grupe sa jako malim brojem dece mogu takođe da predstavljaju izazov. Naime, manji broj dece u grupi, posebno ako se radi o deci koja su po prirodi povučeniija ili sa manje energije, može stvoriti atmosferu kojoj nedostaje živost.

Podrazumeva se da uspešnost nastave zavisi od brojnih faktora, poput veštine nastavnika za rad sa malom decom ili individualnih karakteristika i mogućnosti svakog pojedinačnog deteta, ali sigurno da i broj dece u grupi tome doprinosi, bilo na pozitivan ili negativan način. Na osnovu stečenog uvida prilikom opservacije (v. *Prilog 6*), zaključili smo da se najbolji uslovi za rad postižu kada grupa broji 8 do 10 dece.

S obzirom na činjenicu da je variranje u broju dece koja svakog dana dolaze u vrtić jedna od glavnih „odlika“ predškolskog doba, u posmatranim grupama zabeležen je prosečan broj dece na časovima, tj. najčešće prisutan broj dece u nastavi stranog jezika. Rezultati su prikazani u Grafikonu 22. Broj dece 8 do 10 po grupi, koji se po našem mišljenju pokazao kao „idealna“, zabeležen je samo u 30% grupa. U više od polovine, tačnije u 55% grupa, broj dece premašuje 10 po grupi, a uglavnom ih je čak više od 15. U 15% grupa broj dece je u proseku manji od 8.



Grafikon 22 – Podela grupa prema broju dece

6.6.9. Zaključak poglavlja

Kada se sagledaju svi rezultati prikazani u ovom poglavlju, može se zaključiti da u nastavi stranog jezika u predškolskom uzrastu ima prostora za unapređivanje pojedinih vaspitno-obrazovnih aspekata kako bi bili usklađeni sa savremenim tendencijama na tom planu. Naime, kao što je već istaknuto, rad sa malom decom se mora odvijati pre svega kroz igru i različite aktivnosti koje se deci sviđaju, koje su im zabavne i koje ih motivišu da u njima učestvuju. Pitanje motivacije je specifično u ranom uzrastu (v. Odeljak 2.3.2). Pored toga, deca u tom dobu najbolje uče kada su im istovremeno angažovana različita čula, te se preporučuje kombinovanje različitih aktivnosti. Deca bi trebalo da u što većoj meri slušaju priče ili pesme uz istovremeno vizuelno stimulisanje ili uz korišćenje ruku u nekoj vrsti kreativnog rada. Iz svih ovih razloga ocene koje su dobijene za primenu aktivnosti kao što su igra, pevanje, ples, kreativni rad i slično, iako nisu previše niske, ne mogu se smatrati zadovoljavajućim za rad sa decom predškolskog uzrasta. Zapravo, nedovoljno se primenjuju prve svega kreativni rad i izlaganje dece pričama ili bajkama, što su važni segmenti u nastavi stranog jezika na predškolskom

uzrastu. Slabija primena kreativnih aktivnosti ogleda se i u lošijoj oceni kada su u pitanju radova izloženi po zidovima.

Činjenica da su igrolike i slične aktivnosti zastupljene u manjoj meri od očekivane može se povezati sa povremeno prenatlašenim školskim pristupom koji je konstatovan u 50% grupa. Pod školskim pristupom podrazumeva se rad u kome deca nisu dovoljno uključena u aktivnosti, već kao pasivni posmatrači slušaju nastavnicu kako priča. Pojedine nastavnice na takav način najčešće obrađuju učenje leksike, kada od dece traže da za njima ponavljaju određene reči ili da deca na osnovu pokazanih sličica kažu kako se šta zove. U takvoj vrsti aktivnosti jezik prestaje da bude sredstvo, već postaje cilj, a za decu, takva aktivnost nema smisla, pa je samim tim i nezanimljiva. Deca u tome mogu uživati samo ukoliko se od toga napravi takmičarska igra, na primer, gde se utrkuju da kažu kako se neki predmet naziva. Prenatlašeni školski pristup povezan je i sa nedovoljnom fizičkom aktivnošću u toku učenja jezika, na šta opet s druge strane utiče i nedostatak prostora u sobama u kojima se radi.

Kao što je istaknuto u Odeljku 6.6.3., jedan školski aspekt pokazao se kao pozitivan u radu sa decom predškolskog uzrasta. Reč je o korišćenju radnih listova i svezaka, što je slučaj u više od polovine ispitanih grupa. Inače se upotreba didaktičkih sredstava pokazala kao jedan od aspekata koji se primenjuje u svim grupama.

Ostali pozitivni rezultati su dinamičnost u nastavi koja se postiže smenjivanjem aktivnosti u kratkim intervalima, zatim obnavljanje naučenog kroz različite aktivnosti i prostor koji je u većini grupa posebno namenjen stranom jeziku, uredan, osvetljen, opremljen i obogaćen različitim didaktičkim materijalima.

Rutina koja se smatra vrlo korisnom u radu sa malom decom, a o kojoj je bilo reči u Odeljku 2.7.4., zabeležena je u manje od polovine ispitanih grupa, što se svakako ne može smatrati zadovoljavajućim. Broj dece u grupama je takođe u većini slučajeva veći nego što bi trebalo, što potvrđuju i komentari nastavnica vezani za aspekt koji bi volele da promene.

Faktor koji je na prvi pogled zadovoljavajući (75% dece sa pozitivnim stavom prema učenju stranog jezika) zapravo ukazuje na potrebu unapređivanja pristupa nastavi stranog jezika u ranom uzrastu. Naime, ako se uzme u obzir da je ključni cilj nastave

pozitivan odnos prema učenju stranog jezika, procenat od 25% dece koja imaju manje ili više negativan stav prema tome ne može se smatrati uspešnim.

Na osnovu svega navedenog potvrđuje se hipoteza *da kvalitet i adekvatnost nastave (ludički pristup, dinamičnost nastave, aktivno učešće dece u radu itd.) nisu uvek usklađeni sa savremenim tendencijama u vaspitno-obrazovnom radu sa predškolskom decom.*

6.7. Diskusija o rezultatima

6.7.1. Neujednačenost pojedinih aspekata nastave i nedostatak sistema

Tendencija da se sa učenjem stranog jezika započne u što ranijem uzrastu prisutna je već godinama. Premda se ranije polemizalo o prednostima ranog učenja, utvrđeno je da su deca ne samo sposobna za usvajanje stranog jezika još pre polaska u školu, već to čine s većom lakoćom od odraslih. Dokazan je i pozitivan uticaj na njihov kognitivni razvoj, kao i brojne druge prednosti. Pored toga što podstiče razvoj svakog deteta ponaosob, učenje stranog jezika u predškolskom uzrastu doprinosi i celokupnom društvu tako što olakšava razvoj plurilingvizma i time neguje sve izraženiji multilingvizam.

Kao važan aspekt u razvoju savremenog pojedinca, a onda i savremenog društva, strani jezik bi trebalo učiniti pristupačnim svakom detetu predškolskog uzrasta. Kada bi se strani jezik uveo kao sastavni deo pripremnog predškolskog programa, koji već niz godina čini prvu etapu obaveznog obrazovanja, predstavljao bi uvod i osnovu za kasnije učenje jezika. Da bi rad sa decom predškolskog uzrasta bio ujednačen i time se postigao kontinuitet u daljem školovanju, bio bi potreban kurikulum kojim bi se nastavnici jezika usmerili ka željenom cilju.

U Srbiji, u ovom momentu, učenje stranog jezika ne čini sastavni deo redovnog pripremnog programa i nije dostupno svakom detetu tog uzrasta, prvenstveno usled zakonske regulative koja onemogućava realizaciju ovog programa o trošku roditelja u

toku radnog vremena vrtića. Sprovedenjem ovog istraživanja, tj. analizom nastave stranog jezika u nekim od ustanova u kojima se realizuje, stečen je precizniji uvid u realnu situaciju na ovom planu. Konstatovano je, pre svega, nepostojanje adekvatnog sistema kako u izboru nastavnog kadra, tako i u kontroli njihovog rada. Oba ova segmenta prepuštena su zapravo samim ustanovama, bez odgovarajućeg nadzora drugih instanci.

Osim toga, utvrđeno je i odsustvo bilo kakvog zajedničkog programa ili kurikuluma za strani jezik u predškolskom uzrastu. I po ovom pitanju, odluke donose same predškolske ustanove, tj. same biraju da li će pratiti određen program, koji će to program da bude, da li će se usklađivati na tematskom nivou sa redovnim programom na maternjem jeziku itd. Ustanove same biraju i udžbenike ukoliko žele da ih koriste. Tako se u određenim vrtićima prate programi koji su sastavljeni u samoj ustanovi, u drugima se sprovode programi koji se nalaze u okviru odabranih udžbenika, u nekim vrtićima su nastavnici ti koji kreiraju celokupan program, a ima i vrtića u kojima se aktivnosti na stranom jeziku samo usklađuju sa temama koje se obrađuju na maternjem jeziku.

Posledica ove situacije je, pre svega, neujednačenost u programima. Dok su pojedini programi prilično detaljni, sa propisanim ciljevima, zadacima i drugim važnim aspektima, neki od njih se svode na fond reči i teme koje bi trebalo obrađivati. Pored toga, ustanovljeno je da dolazi i do odstupanja u odnosu na zastupljene programe. Dok su pojedine nastavnice dužne da se striktno drže programa, ima onih kojima je program samo okvir u kome rade.

Neujednačenost postoji i na nivou stepena i vrste kontrole koju sprovode same predškolske ustanove, ali su i postupci evaluacije i samoevaluacije, koje bi svaki nastavnik trebalo da realizuje, često stvar internog dogovora i volje nastavnika da se tome posveti.

Vaspitno-obrazovni rad sa decom predškolskog uzrasta zahteva, međutim, specifičan pristup nastavi, što podrazumeva posebnu obučenost nastavnog kadra. Naime, za podučavanje stranog jezika, pored neophodnog jezičkog znanja, nastavnici moraju imati i veštine koje će im omogućiti da učenje pretvore u jednu spontanu igru ili bilo kakvu

drugu aktivnost u kojoj će deca sa uživanjem učestvovati i kroz koju će nesvesno i spontano učiti strani jezik. Iz tog razloga, obrazovanje i stručnost nastavnog kadra trebalo bi smatrati apsolutnim imperativnom za uspešan rad. Ono što je u ovom momentu najveći problem na tom planu jeste nepostojanje precizne zakonske regulative za obrazovanje nastavnika stranog jezika u predškolskoj ustanovi. Nije propisan ni nivo znanja jezika koji se od njih zahteva. Za diplomirane vaspitače ne postoje moduli za strani jezik kroz koje bi se specijalizovali za nastavu ove vrste. Pored toga, postoji samo mali broj programa za stručno usavršavanje koje odobrava Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja namenjen nastavnicima koji predaju strani jezik u vrtićima. Usled neregulisanosti ovih, kao i svih prethodno pomenutih segmenata, konstatovano je da u velikom broju slučajeva ishod same nastave zavisi ne samo od stručnosti nastavnika, nego i od njegovih individualnih sposobnosti, intuicije i osećaja za posao kojim se bavi.

U toku istraživanja, od ukupnih 20 grupa, 4 su se istakle po svom kvalitetnom radu. Deca su pokazala veliku motivisanost i veoma pozitivan stav prema učenju stranog jezika, a primetni su i odlični rezultati na nivou jezičke kompetencije. Nasuprot tome, izdvojene su 3 grupe koje su ostavile najlošiji utisak. U dve se, kao najizraženiji faktor neuspeha, ukazao negativan odnos dece prema učenju jezika, dok se u jednoj ističe loše jezičko znanje nastavnice. Kako bi se potvrdila teorijska načela izneta u prvom delu rada i sagledale činjenice koje iz toga proizlaze, ovih 7 grupa upoređićemo u odnosu na sve aspekte pomenute u okviru sprovedene analize rezultata. Biće istaknuti i pozitivni i negativni elementi svake grupe. Na osnovu ove komparacije, dobiće se podaci potrebni za izradu predloga kurikularnog okvira.

6.7.2. Pitanje propisanosti posebnog programa za nastavu stranog jezika u grupama koje smatramo najuspešnijim

Grupe koje su se izdvojile po kvalitetnom radu su označene slovima H, J, M i T. U grupi H, strani jezik se uči svakog dana po 45 minuta. Rad u grupi J se odvija isključivo na stranom jeziku. Grupa M svakog dana, u određenom terminu od 4 sata, sprovodi pripremni predškolski program na srpskom, dok je sve izvan toga na stranom jeziku.

Grupa T strani jezik uči svakog dana po sat vremena. U ovoj poslednjoj grupi, strani jezik podučava vaspitačica koja ga koristi ne samo u toku tog sata, već kad god za to ima priliku.

Po pitanju praćenja posebnog programa za strani jezik, grupe H, J i M prate programe koji su kreirani u okviru same ustanove, na osnovu različitih izvora. Jedino grupa T ne prati nikakav program, već se nastavnica drži određenih standardnih tema i na osnovu dugogodišnjeg iskustva planira nastavu na nedeljnom planu prilagođavajući je mogućnostima dece koja su u grupi. Nastavnica grupe T ima preko 25 godina iskustva u radu sa decom predškolskog uzrasta, nastavnica grupe J manje od 10, a nastavnice grupa H i M ispod 5.

Programi koje prate grupe H, J i M prilično su detaljni. Sva tri programa imaju propisane ciljeve, teme, leksiku i metode/tehnike. Program grupe H ima naznačene i zadatke, kao i interkulturni aspekt, koji je propisan i u okviru programa grupe J. U programima grupa J i M navode se i dodatne aktivnosti kao što su, na primer, izleti ili različiti posebni projekti. Programi grupa H i J podeljeni su po mesecima, a program grupe M polazi od godišnjeg plana na osnovu koga se propisuju teme i aktivnosti za svaki mesec, a zatim se prave nedeljni planovi kako bi se obuhvatili svi bitni aspekti za predškolski uzrast – od jezičke kompetencije, preko sitne motorike, glume itd.

Nastavnica grupe H striktno se drži svog programa vodeći računa da ostvari planirane ciljeve, ali joj je ostavljena velika sloboda u biranju i kreiranju aktivnosti kojima će ispuniti sve što je propisano. U grupi J, nastavnica se striktno drži samo tematike, dok se ostalih aspekata pridržava u velikoj meri. Nastavnica koja vodi grupu M u velikoj se meri oslanja na program, ali ima slobodu po pitanju kreativnosti i fleksibilnosti.

Nastavnice su na pitanje o prednostima i nedostacima svojih programa dale sledeće odgovore: nastavnica grupe H navela je kao prednost činjenicu da se program u velikoj meri podudara sa redovnim programom na srpskom jeziku, što deci olakšava učenje, ali, s druge strane, ističe da bi trebalo da bude zahtevniji, jer smatra da deca mogu da nauče mnogo više od propisanog; nastavnica grupe J, kao pozitivan aspekt programa navodi definisanost nivoa znanja stranog jezika koji deca treba da dostignu do polaska u osnovnu školu, kao i propisanost tema i fonda reči, dok nedostatkom smatra preterano

školski karakter koji se ovim programom nameće u radu; za nastavnicu grupe M, koja ne vidi nikakve negativne strane, prednost je u tome što program pruža nastavnicama i vaspitačicama mogućnost da obuhvate sve važne aspekte, od jezičke kompetencije do sitne motorike i da ih organizuju kroz aktivnosti koje se baziraju na igri i kreativnom radu.

6.7.3. Rad i obrazovanje nastavnica u grupama koje smatramo najuspešnijim

U sve 4 predškolske ustanove kojima pomenute grupe pripadaju, rad nastavnica se kontroliše. Nastavnice i same vrše evaluaciju znanja svojih učenika, a ujedno sprovode i samoevaluaciju svog rada. Na osnovu tih rezultata, one preduzimaju neophodne mere kako bi pomogle deci koja slabije napreduju i kako bi unapredile svoj rad i nastavu učinile efektivnijom. U grupi J se za svako dete pravi poseban portfolio u koji se unose svi podaci vezani za njegov napredak na svim poljima, ne samo jezičkom. Ovaj detaljan portfolio se, međutim, ne pokazuje roditeljima već služi isključivo kao sredstvo evaluacije. Po pitanju saradnje sa roditeljima, sve 4 nastavnice imaju kontakt sa njima. Nastavnica grupe H se svakodnevno sreće sa roditeljima, a u određenim vremenskim intervalima organizuje i javne časove kojima i oni prisustvuju. Nastavnice grupa J, M i T organizuju priredbe i izložbe dečijih radova kako bi roditelji imali uvid u sve što su deca realizovala i naučila. Roditeljima dece iz ovih grupa omogućeni su i sastanci sa nastavnicama u toku kojih se mogu informisati o opštem napretku svoje dece. Obavezni su i dnevni, kao i mesečni izveštaji u kojima se navodi sve što je urađeno u datom periodu, kakvi su ishodi nastave, postignuća dece i slično.

Nastavnice grupa H i J završile su filološki fakultet, prva master studije, druga osnovne studije, a obe za jezike koje podučavaju. Nastavnice grupa M i T obe imaju diplome master studija u inostranstvu pedagoškog usmerenja. Na polju dodatnog obučavanja, nastavnica grupe H nema nikakvu dodatnu obuku, niti je u cilju jezičkog usavršavanja boravila u inostranstvu. Nastavnica grupe J se na pedagoško-metodološkom planu usavršavala na seminarima u Nemačkoj, koji su bili vezani za učenje jezika u predškolskom uzrastu i za vaspitne pedagoške metode. Živela je 6 godina u inostranstvu, na govornom području jezika koji podučava. Nastavnica grupe M jezički

se usavršavala boravkom i studiranjem u inostranstvu od srednje škole do kraja master studija, a nema dodatnu obuku na pedagoško-metodološkom planu. Nastavnica grupe T pohađala je seminare za primenu različitih metoda u radu, kao što je *Agazzi* metoda, na primer. Jezik je usavršila u inostranstvu gde je provela 18 godina. Izgovor nastavnica grupa H i J ocenjen je kao dobar, a kao odličan kod ostale dve.

Nastavnice grupa H i T istakle su da im je i lakše i lepše da rade sa predškolskom decom nego sa starijima, dok je za nastavnicu grupe J rad sa starijom decom lakši, ali joj podučavanje predškolaca predstavlja veći izazov. Nastavnica grupe M nije imala prilike da radi sa starijima, te nije bila u prilici da poredi.

6.7.4. Primena načela plurilingvizma i multikulturizma u nastavi grupa koje smatramo najuspešnijim

U sve 4 grupe, maternji jezik se ne koristi u nastavi stranog jezika, odnosno, upotrebljava se samo u retkim situacijama, kada je potrebno neko kompikovanje objašnjenje, na primer. U grupama J i M nastavnice čak i međusobno komuniciraju na stranom jeziku. Usled toga, kao i zbog velike izloženosti dece slušanju pesama ili priča na stranom jeziku, rad na razvijanju receptivne sposobnosti ocenjen je maksimalnom ocenom u sva 4 slučaja.

Razvoj ekspresivne sposobnosti takođe je ocenjen peticom u sve 4 grupe. Naime, deca znaju veliki broj pesama, recitacija i brojalica, a u stanju su da ih pevaju i recituju kako horski, tako i individualno. Osim toga, deca se stimulišu da odgovaraju ili postavljaju pitanja na stranom jeziku, da se izražavaju kad god je to moguće. Podstiču se i da međusobno komuniciraju na stranom jeziku. U ovim grupama je inače uočeno prilično intenzivno stimulisanje interakcije među decom, tako što jedni drugima postavljaju pitanja, dobijaju različite uloge prilikom recitovanja itd.

U sve 4 grupe ispravljaju se nepravilnosti u izgovoru. Što se tiče čitanja i pisanja, u grupama H, J i T se ne radi na razvijanju ove veštine, a u grupi M se deca površno upoznaju sa slovima i zapravo više rade na razvijanju grafomotoričke sposobnosti nego na povezivanju slova ili učenju abecede.

Učenje leksike zauzima važno mesto u nastavi sve 4 grupe, ali se leksika uvodi ili obnavlja kroz različite aktivnosti, kroz pesme, priče i razgovor. Ni u jednoj od ovih grupa nije zabeleženo učenje ili obnavljanje leksike samo ponavljanjem reči.

Prevođenje se izbegava kao metod za otkrivanje značenja nepoznatih reči i rečenica u svim grupama. Nastavnice grupa H i T, u toku posmatranih časova (v. *Prilog 6*), uglavnom su uključivale decu koja su razumela značenje i pozivale ih da daju svoje tumačenje.

Interkulturni aspekt ocenjen je peticom u grupama J, M i T. Naime, u sve 3 grupe, deca se upoznaju sa karakteristikama stranih kultura prvenstveno kroz poređenje sa srpskim obeležjima. Radi se na upoznavanju i sa stranom književnošću (grupa T), a prisustvo dece različitog porekla u grupama (J i M) omogućava i otkrivanje obeležja njihovih kultura, učenje nekih osnovnih reči iz njihovih jezika i slično. Sve 3 grupe imaju projekte na temu putovanja kroz koje realizuju različite aktivnosti i na taj način se upoznaju sa drugim kulturama i stranim jezicima. Grupi H dodeljena je ocena 3, jer se na interkulturnom obrazovanju dece radi u manjoj meri i uglavnom se, prema rečima nastavnice, svodi na upoznavanje sa stranim praznicima. Ipak, u jednoj od prostorija u kojoj se održavala nastava stranog jezika, uočeni su brojni poster i ilustracije različitih stranih obeležja i spomenika, što ukazuje na to da se interkulturni aspekt verovatno obrađuje i u radu na srpskom jeziku.

6.7.5. Usklađenost grupa koje smatramo najuspešnijim sa savremenim principima i tendencijama u vaspitno-obrazovnom radu sa predškolskom decom

U Grafikonu 18 prikazane su ocene koje su dodeljene za stepen primene različitih tehnika koje se smatraju elementarnim u radu sa malom decom. To su (a) igra i igrolike aktivnosti, (b) pevanje i recitovanje, (c) ples uz stranu muziku, (d) kreativni rad, (e) slušanje priča ili bajki i (f) gluma. Grupe su ocenjene na sledeći način: grupa H – (a) 5, (b) 5, (c) 5, (d) 4, (e) 5 i (f) 5; grupa J – (a) 4, (b) 5, (c) 4, (d) 5, (e) 5 i (f) 4; grupa M – (a) 5, (b) 5, (c) 5, (d) 5, (e) 5 i (f) 5; grupa T – (a) 5, (b) 5, (c) 5, (d) 3, (e) 5 i (f) 4. Najlošija ocena dodeljena je, dakle, grupi T za kreativne aktivnosti, što je ocena koju je nastavnica sama odredila. Ostale ocene pokazuju da se sve tehnike koriste u najvećoj ili

velikoj meri. Igra, kao osnovni način rada u predškolskom uzrastu, dobila je ocenu 4 samo u grupi J, kako od strane nastavnice, tako i na osnovu opservacije.

U okviru analize rezultata istraživanja utvrđeno je da sve obuhvaćene grupe koriste različita didaktička sredstva. Radni listovi i sveske koriste se u grupama H, J i M. U grupi H, deljenje svezaka za rad predstavlja poseban zadatak u kome deca uživaju i za koji je delegirano uvek drugo dete. Ovo je zapravo deo rutine koja je u toj grupi veoma izražena. Naime, nastavnica grupe H svakog dana započinje učenje stranog jezika na isti način: deca počinju čas pevanjem određene pesme i istom vrstom vežbi, a važan deo koji se svakodnevno ponavlja je i izbor pomoćnika za taj dan. Učenje stranog jezika se i završava uvek na isti način, a to je pogađanjem „reči dana“ koja je izvučena na početku časa i koja je nekoliko puta ponovljena u realizovanim aktivnostima. Deca pokazuju pozitivno uzbuđenje u ovim „rutinskim“ zadacima. Posebnu rutinu na početku časa imaju i u grupi T. Nastavnica ih na samom početku proziva i deca odgovaraju ko je prisutan, a ko nije. Od toga je napravljena „igra“, jer deca ne daju uvek istinite odgovore, već ih izmišljaju (da su otputovali, da još uvek spavaju i slično). Deci je zanimljivo da smišljaju „lažne“ odgovore i zbog toga se trude da ono što žele izraze na stranom jeziku. U grupama J i M takođe postoji određen vid rutine na početku dana, kada se priča o tome kako se deca osećaju, šta su radila prethodnog dana i slično.

Kada je reč o dinamičnosti u radu, u sve 4 grupe se aktivnosti smenjuju dovoljno brzo i, zahvaljujući tome, deci nije dosadno i ne opada im pažnja. Nastavnice dečiju pažnju održavaju i zanimljivim aktivnostima. Što se tiče discipline, u grupama J i T deca su veoma disciplinovana, dok je u grupama H i M disciplina u normalnim granicama za predškolski uzrast. Nastavnica grupe T ističe da se disciplina ostvaruje autoritetom. Dok su u sve 4 grupe nastavnice pokazale manji ili veći stepen autoriteta, istovremeno su pokazale bliskost i prisan odnos sa decom, posebno u grupama H i T.

Zanimljivo je da su grupe H, M i T najbrojnije od svih uključenih u istraživanje, sa prosečno 16 dece u grupi. Grupa N takođe broji preko desetoro dece. Premda broj dece sigurno može biti uzrok problema sa disciplinom, uspeh ovih grupa pokazuje da disciplina u najvećoj meri zavisi od umeća nastavnika i njegove sposobnosti da se postavi kao autoritet, a da istovremeno nastavu učini dovoljno zanimljivom da održi dečiju pažnju.

U sve 4 grupe, deca su aktivno uključena u sve aktivnosti, osim kada sama izraze želju da ne učestvuju, što se desilo u par navrata tokom opservacije časova. Deca su takođe u svim grupama fizički dovoljno aktivna tokom nastave jezika.

Prostor u kome se odvija nastava stranog jezika u sve 4 grupe je dovoljno prostran i adekvatno opremljen. Sobe su uredne i svetle, osim u grupi H u kojoj je osvetljenje pretežno veštačko. U svim ovim grupama, zidovi su ukrašeni brojnim dečijim radovima, a na raspolaganju su i različita didaktička sredstva, od knjiga do društvenih igara.

Stav dece prema učenju stranog jezika, kao jedan od najvažnijih elemenata za ovaj uzrast, u sve 4 grupe pokazao se kao veoma pozitivan. Deca su pokazala motivisanost i želju za učestvovanjem u aktivnostima.

6.7.6. Pitanje propisanosti posebnog programa za nastavu stranog jezika u grupama koje smatramo najmanje uspešnim

U toku opservacije nastave stranog jezika (v. *Prilog 6*), najlošiji utisak ostavile su grupe A, L i P. Strani jezik se u grupama A i P uči jednom nedeljno, po 30 minuta u prvoj grupi, odnosno 45 u drugoj. U grupi L ova nastava se održava dva puta nedeljno, takođe po 30 minuta.

Grupa A prati poseban program za strani jezik sadržan u udžbeniku koji nastavnica koristi. Program nema vremensku strukturu, već nabraja različite kategorije kao što su leksika, metode ili razne aktivnosti. Grupa L ima program koji je sastavljen u samoj ustanovi, na osnovu različitih izvora. Program prati godišnju temu redovnog programa na srpskom jeziku, a zatim se usklađuje i sa mesečnim temama. Na osnovu svega toga prave se nedeljni programi, koji su vrlo detaljni i propisuju reči koje će se učiti tog dana, šta će se obnavljati, koja didaktička sredstva treba koristiti itd. Grupa P nema poseban program za strani jezik, ali je nastavnica dužna da svoj rad usklađuje sa temama koje su propisane za svaki mesec u okviru redovnog programa na maternjem jeziku.

Po pitanju pridržavanja programa, nastavnica grupe A to čini tek delimično, jer joj je data potpuna sloboda da dodaje šta želi iz drugih izvora i da ga menja na način koji

smatra prikladnim. Nastavnica grupe L se oslanja na program, ali povremeno i sama osmišlja aktivnosti.

Nastavnica grupe A definiše prednosti programa na način da daje smernice, omogućava da se ide od lakšeg ka težem, podseća nastavnike šta treba obnoviti, usmerava na semantička polja koja su deci zanimljiva i pruža gotov materijal u pratećim radnim sveskama. Negativnu stranu programa, ova nastavnica vidi u tome što nisu isplanirane aktivnosti za svaki poseban čas. Nastavnica grupe L kao pozitivan aspekt takođe navodi činjenicu da joj program daje smernice i pravac koji treba da prati ostavljajući joj mogućnost da doda ono što želi. Ističe i da joj pomaže da vodi evidenciju o svemu što je urađeno. Smatra da nema negativnih aspekata. Nastavnica grupe P, koja ne prati nikakav poseban program, smatra da joj ta činjenica pruža mogućnost da nastavu prilagođava realnim mogućnostima dece. S druge strane, kao jedan od negativnih aspekata odsustva programa, navodi činjenicu da mora sve sama da planira i priprema. Smatra da program može da pomogne kao inspiracija i pravac kretanja. Pored toga, ova nastavnica ističe i činjenicu da programe prave stručnjaci, što pruža osećaj sigurnosti da će se primenom programa raditi na adekvatan način sa decom ranog uzrasta. Značajnu dimenziju propisanog programa, po njenom mišljenju, čine i ciljevi kojima treba težiti.

Nikakva posebna kontrola rada nastavnica se ne sprovodi u grupama A i L. Ne proverava se šta je urađeno niti način na koji je urađeno, već se sve svodi na očekivanje da se program prati kako je predviđeno. Što se tiče evaluacije, sve tri nastavnice proveravaju znanje i napredak dece. Nastavnica grupe A to čini obnavljanjem predenog i obrađenog gradiva, nastavnica grupe L znanje dece proverava kroz test igricu koju sama osmisli, a nastavnica grupe P jednom mesečno tokom celog časa postavlja deci pitanja vezana za sve što su učili tog meseca i tačne odgovore nagrađuje stikerima ili bombonama, na primer. Nijedna od ovih nastavnica, međutim, ne sprovodi samoevaluaciju.

Nastavnica grupe A se sa roditeljima dece viđa na dogovorenim sastancima, dok u grupi L roditelji imaju mogućnost da prate rad svoje dece kroz izložbe radova i portfolio koji dobijaju na kraju godine. U grupi P, nastavnica nema direktan kontakt sa roditeljima.

Sve 3 nastavnice završile su osnovne studije na Filološkom fakultetu. Nastavnica grupe P jedina podučava jezik koji joj je bio drugi jezik na studijama. Na planu stručnog usavršavanja, nastavnica grupe A imala je priliku da boravi u inostranstvu kako bi unapredila svoje jezičko znanje, ali nema dodatnu obuku na pedagoško-metodološkom planu. Nastavnica grupe L nije se dodatno obučavala ni na jednom planu, dok nastavnica grupe P nema nikakvo jezičko usavršavanje niti je boravila u inostranstvu, ali se na pedagoško-metodološkom planu usavršavala kroz seminare i tzv. „webinare“. Izgovor nastavnica ocenjen je kao odličan u grupi A, dobar u grupi L, a loš u grupi P.

Sve tri nastavnice istakle su da im je lakši rad sa starijom decom ili odraslima nego sa predškolicima, prvenstveno zbog problema sa disciplinom. Nastavnica grupe P smatra, međutim, da je nastava sa malom decom zabavnija i da se kod njih može jasnije uočiti napredak.

6.7.7. Primena načela plurilingvizma i multikulturizma u nastavi grupa koje smatramo najmanje uspešnim

Nastavnica grupe A, na pitanje o upotrebi maternjeg jezika u nastavi, odgovorila je da ga koristi samo po potrebi, što se pokazalo kao tačno tokom opservacije časova (v. *Prilog 6*). Odgovor koji je dala nastavnica grupe P, a koji glasi da maternji jezik koristi više od stranog, pokazao se takođe kao tačan. Jedino je nastavnica grupe L odgovorila da maternji jezik koristi samo po potrebi, ali se u okviru opservacije (v. *Prilog 6*) pokazalo da ga zapravo upotrebljava u mnogo većoj meri od stranog.

Razvoj receptivne sposobnosti u ovim grupama nije lako oceniti. Na primer, u grupi A nastavnica se obraća uglavnom na stranom jeziku, ali to čini na način da je deca ne razumeju, što samim tim dovodi do opadanja dečije pažnje i problema sa disciplinom. U grupi L nastavnica se, kao što je rečeno, uglavnom obraća na maternjem jeziku, dok se učenje stranog svodi na ponavljanje leksike. Osim toga, velika nedisciplinovanost dece onemogućava adekvatan napredak u učenju, pa samim tim i u razvoju receptivne sposobnosti. Što se tiče grupe P, nastavnica se obraća u mnogo većoj meri na maternjem jeziku, ali deci pušta i crtane filmove i pesme na stranom jeziku, te se ne može reći da uopšte ne radi na razvoju receptivnosti.

U grupama A i L ekspresivna sposobnost se u još manjoj meri razvija od receptivne. Naime, izražavanje na stranom jeziku se u ovim grupama svodi na ponavljanje leksike. U grupi P, situacija je na tom planu za nijansu bolja, jer deca znaju i po nekoliko pesmica, brojeve i prilično veliki broj reči, ali je najveći problem vezan za izuzetno loš izgovor nastavnice koja ga prenosi na decu. Nastavnica grupe P jedina je u okviru posmatranih časova pokazala da podstiče interakciju među decom tako što im daje zadatak da jedni drugima postavljaju pitanja. Kod druge dve nastavnice ovakav vid rada nije zabeležen.

U grupi P ne radi se na ispravljanju izgovora, pored toga što je izgovor nastavnice nepravilan. U grupama A i L nije zabeležen rad na ispravljanju izgovora, s tim što u grupi A za tim nije ni bilo potrebe u toku posmatranih časova, te se ova konstatacija ne može smatrati izvesnom. Inače je nastavnica grupe A rad na ovom aspektu ocenila četvorkom.

Ni u jednoj od ove 3 grupe ne radi se na razvoju veština čitanja i pisanja. S druge strane, u sve 3 grupe se velika pažnja posvećuje učenju leksike. Nastavnica grupe A ovom aspektu pristupa na neadekvatan način za decu predškolskog uzrasta. Naime, ona je ceo jedan čas posvetila učenju glagola i to na način da izgovori glagol i traži od dece da horski ponavljaju za njom, da bi ih potom pitala šta koji glagol znači insistirajući sve vreme na činjenici da se radi o glagolima. U grupi L nastavnica posvećuje veliku pažnju učenju leksike koristeći čak i različita didaktička sredstva, ali način na koji to čini takođe nije adekvatan za decu predškolskog doba. Ona, naime, u velikoj meri insistira na ponavljanju istih reči i učenje jezika svodi na usvajanje leksike, što deci u jako kratkom roku postaje nezanimljivo i samim tim dolazi do opadanja pažnje i do problema sa disciplinom. Nastavnica grupe P leksiku obrađuje na adekvatan način, uvodeći nove reči i ponavljajući one koje su naučene kroz različite aktivnosti.

Premda se prevođenje ne preporučuje kao način otkrivanja značenja iskaza na stranom jeziku, nastavnica grupe A, kao što je već istaknuto, otišla je u drugu krajnost, te se obraća na stranom jeziku ne vodeći preterano računa o tome da li je deca razumeju ili ne. Nastavnica grupe L u velikoj meri pribegava prevođenju. Nastavnica grupe P koristi različite načine da deci objasni značenje iskaza, od različitih didaktičkih sredstava do glume i podsticanja dece da objasne značenje ukoliko im je poznato. Ova nastavnica je,

međutim, u nekoliko navrata odbila da prevede reč ili rečenicu na strani jezik, odnosno, da odgovori deci na pitanje kako se nešto kaže, uz obrazloženje da „to nije bitno“ ili da dete to „ionako neće zapamtiti“.

Što se tiče interkulturnog aspekta, nastavnica grupe A istakla je da radi na povremenom poređenju stranih i domaćih praznika, ali ništa više od toga. Nastavnica grupe L ne pridaje preteranu pažnju interkulturnom aspektu. U toku posmatranih časova, dva puta je čak propustila priliku da devojčicu koja govori drugi strani jezik na taj način uključi u nastavu i da radi na širenju svesti dece o jezičkoj raznovrsnosti i njenom značaju. Ipak, najizraženije propuštanje prilika za rad na interkulturnom obrazovanju dece zabeležen je u grupi P, gde su se deca nekoliko puta javljala bilo sa pitanjima ili komentarima vezanim za strani praznik, na šta nastavnica nije odreagovala niti je pokušala da ispravi pogrešna uverenja koja su deca iskazala.

6.7.8. Usklađenost grupa koje smatramo najmanje uspešnim sa savremenim principima i tendencijama u vaspitno-obrazovnom radu sa predškolskom decom

Ocene koje su grupe A, L i P dobile za stepen primene (a) igre i igrolikih aktivnosti, (b) pevanja i recitovanja, (c) plesa uz stranu muziku, (d) kreativnih aktivnosti, (e) slušanja priča ili bajki i (f) glume, su sledeće: grupa A – (a) 3, (b) 3, (c) 3, (d) 4, (e) 2 i (f) 4; grupa L – (a) 4, (b) 5, (c) 4, (d) 2, (e) 5 i (f) 4 i grupa P – (a) 5, (b) 5, (c) 5, (d) 4, (e) 2 i (f) 4. Ocene grupe A su prilično loše, posebno ako se ima u vidu da je igra osnovni način rada u predškolskom uzrastu. Pevanje, kao takođe značajan oblik rada u tom uzrastu, nema visoku ocenu. Pričanje bajki ili priča gotovo da se ni ne primenjuje. Ocene grupe L su malo bolje, mada se u praksi pokazalo da nastavnica zapravo samo pokušava da primeni pomenute tehnike, ali u tome najčešće ne uspeva zbog problema sa disciplinom dece. U grupi L, kao i u grupi P, najlošije ocene date su za kreativne aktivnosti koje bi trebalo da zauzimaju mnogo važnije mesto u nastavi jezika sa decom ranog uzrasta.

Upotreba didaktičkih sredstava zabeležena je i u ovim grupama. Koriste se fleš kartice, različiti predmeti iz svakodnevnog života, velike ilustracije, društvene igre i razne slične stvari. Što se tiče radnih listova ili svezaka, u grupama L i P ih ne koriste, za razliku od

grupe A. U toj grupi, svi papiri sa zadacima ili crtežima skupljaju se u portfolio koji deca posle određenog vremena nose kući. Deca uvek pokazuju veliko oduševljenje kada su u prilici da ponesu nešto što su napravila.

Neka posebna rutina u nastavi nije zabeležena u okviru grupa A i L, dok se u grupi P pevaju pesmice kojima se deca uvek pozdravljaju, na početku i na kraju časa.

Aktivnosti se u sve 3 grupe smenjuju u razmaku od 5-10 minuta čime se postiže dinamičnost u nastavi, ali se problem javlja zbog nezanimljivih i neadekvatnih aktivnosti, pre svega u grupama A i L. U grupi P je pristup povremeno previše školski što utiče na pažnju i motivisanost dece. Upravo su dosada i nezainteresovanost dece za učešćem u aktivnostima uzrok izuzetno loše discipline u grupama A i L. U grupi P disciplina je na nivou koji je uobičajen za predškolski uzrast. Dok nastavnicama grupa A i L nedostaje autoritet, kod nastavnice grupe P stiče se utisak da joj je rad sa decom povremeno naporan.

Usled nedostatka discipline, u grupama A i L deca nisu aktivno uključena u većinu aktivnosti, a ako se izuzme skakanje i trčanje zbog viška energije i nemirluka, deca nisu dovoljno ni fizički aktivna na ovim časovima. U grupi P takođe nedostaje fizičko angažovanje dece, ali je zato pasivnost dece manje izražena nego u prethodne dve grupe.

Broj dece je i u ovim grupama, kao i u grupama pomenutim u prethodnom delu ove diskusije, prilično veliki. Naime, svaka od grupa u proseku broji oko 14-15 dece. Što se tiče prostora u kome se odvija nastava stranog jezika, u sve 3 grupe radi se o lepim, osvetljenim prostorijama. U grupi P zidovi su ukrašeni dečijim radovima, a na raspolaganju su i brojna nastavna sredstva, što je slučaj i u grupi A. U grupi P nema dovoljno prostora za fizičku aktivnost.

Stav dece u grupi P može se okarakterisati kao pozitivan u odnosu na učenje stranog jezika. U grupi A, međutim, deca su pokazala priličnu nezainteresovanost prema nastavi stranog jezika, a u grupi L negativan stav, pa čak i otpor prema tome.

6.7.9. Zaključna zapažanja

Nastavnice grupa H, J i M uspešno rade svoj posao prateći i pridržavajući se posebnih programa za strani jezik, sa propisanim ciljevima i drugim važnim elementima. U grupi H program se u velikoj meri poklapa i sa redovnim programom na srpskom jeziku. Nastavnica grupe T nema poseban program, jer ima jako dugo iskustvo u radu, jasne ciljeve kojima teži i veoma bogatu biblioteku namenjenu deci, te na osnovu svega toga planira svoje aktivnosti. Ono što doprinosi uspehu ovih nastavnica je postojanje određene kontrole u okviru samih predškolskih ustanova, kao i sprovođenje postupaka evaluacije i samoevaluacije koji daju uvid u pravac kretanja nastave i omogućavaju njeno preusmeravanje ili unapređivanje kada se za to ukaže potreba.

U slučaju grupa A i L, u kojima se takođe prate posebni programi za strani jezik, pokazalo se da odsustvo kontrole u velikoj meri umanjuje značaj programa. Naime, smernice postaju beskorisne kada ne postoji uvid u način na koji se realizuju, kao što evaluacija dečijeg znanja postaje manje značajna ukoliko nije povezana sa samoevaluacijom. Nastavnica grupe L prati veoma detaljan program kreiran u vtiću, ali nema neophodan stručan nadzor koji bi joj ukazao na pogrešan pristup i pomogao da ispravi greške u radu sa decom. Nastavnica grupe A prati program sadržan u udžbeniku koji koristi. Ona je takođe pokazala nestručnost u radu sa malom decom, ali zbog odsustva adekvatne kontrole, to se ne prepoznaje niti ispravlja.

Svrha programa ili kurikuluma je, pre svega, da usmeri nastavnika u pravcu ciljeva kojima se teži, da ga uputi u sadržaje, metode i zadatke i da mu pomogne u sagledavanju onoga što je urađeno i onoga što treba uraditi (v. *Poglavlje 3.2.*). Nastavnik, u tom datom okviru, mora imati punu slobodu u planiranju aktivnosti kojima će se taj program ostvariti. Ipak, bez adekvatnog kontrolisanja same prakse, bilo od strane kompetentnih lica, bilo od samih nastavnika, propisane smernice gube na značaju (Stronge, 1993:445).

U Poglavlju 2.5. istaknut je značaj saradnje sa roditeljima, što zbog njihovog uticaja na stav dece prema učenju stranog jezika, a što zbog mogućnosti da kroz tu saradnju nastavnik dodatno prati napredak dece. Nastavnica grupe H istakla je javni čas kao jedan od vidova saradnje, što može pomoći i u sticanju uvida u način na koji nastavnica

pristupa radu sa decom. Portfolio je takođe svrsishodan i kao sredstvo za evaluaciju dečijeg napretka, ali ne treba da se svodi na prikupljene crteže kreirane na časovima jezika, kao što je slučaj u grupi A. Trebalo bi da uključuje i audio ili video snimke dece kako se izražavaju, pevaju i recituju, kao što bi bila značajna i povremena pisana zapažanja nastavnika vezana za različite razvojne i jezičke sposobnosti deteta.

S aspekta obrazovanja, ako se uzme u obzir važnost pristupa u vaspitno-obrazovnom radu sa decom predškolskog uzrasta, nema sumnje da se u najboljoj poziciji za postizanje dobrih rezultata u oblasti nastave stranog jezika nalaze diplomirani vaspitači sa adekvatnim jezičkim znanjem. Pokretanje modula za strane jezike u okviru obrazovnih institucija za vaspitače, ne samo za engleski već za sve jezike koji se zvanično mogu učiti u školama (italijanski, francuski, nemački, ruski i španski) omogućilo bi formiranje ovakvog profila stručnjaka.

U ovom momentu, najveći broj nastavnika stranog jezika u predškolskom uzrastu čine filolozi, što je povezano i sa činjenicom da predškolske ustanove veoma često angažuju strane škole jezika čiji predstavnici – koji najčešće imaju filološko obrazovanje – rade, dakle, kao nastavnici u vrtiću. Istraživanjem je potvrđen ovaj podatak.

Najveći problem javlja se zapravo na planu stručnog usavršavanja. Naime, inicijalno obrazovanje jezičkog usmerenja ne pruža dovoljnu obuku na pedagoško-metodološkom planu, dok obrazovanje pedagoškog usmerenja nije jezički adekvatno. Zbog odsustva definisane zakonske regulative po tom pitanju, kao i zbog malog broja programa koji pružaju neophodnu vrstu obuke, stručnost nastavnog kadra za strani jezik u predškolskom uzrastu trenutno zavisi od individualne obučenosti, sposobnosti i posvećenosti svakog pojedinačnog nastavnika. Tako se, na osnovu poređenja uspešnosti u radu nastavnice grupe H i nastavnica grupa A i L, koje su sve tri filolozi bez dodatne obuke na pedagoško-metodološkom planu, vidi ogromna razlika u odnosu sa decom, kao i u postignutim rezultatima, što je sigurno posledica različitih aspekata, kao što su kvalitet propisanog programa ili karakter dece, ali u velikoj meri zavisi i od veštine samih nastavnica.

Neosporno je da veći broj časova nedeljno omogućava uspešniji ishod, prvenstveno na jezičkom planu. Međutim, važnu ulogu igra i dužina jednog časa, jer previše kratak

vremenski segment ne dopušta da se započnu aktivnosti kreativnog tipa, na primer. S druge strane, što je čas duži, to je planiranje aktivnosti zahtevnije, jer je potrebno obezbediti aktivno učešće i motivisanost dece tokom dužeg vremenskog intervala. Jezičko znanje dece grupe P, koja strani jezik uče samo jednom nedeljno u trajanju od 45 minuta, mnogo je bogatije od znanja dece iz grupe A koja takođe imaju strani jezik samo jednom nedeljno, ali sa časom u trajanju od 30 minuta. Razlog je što su u prvoj grupi aktivnosti zabavnije, raznovrsnije i prilagođenije dečijem uzrastu i što, u poređenju sa aktivnostima druge grupe, imaju manje izražen školski karakter. Dodatnih 15 minuta časa omogućava realizaciju brojnih aktivnosti koje još u pripremnoj fazi zahtevaju vreme (na primer, podela pernica i radnih svezaka).

Pojedine nastavnice su u okviru istraživanja navele da im veliki broj dece u grupama otežava rad, jer im je teško do održavaju disciplinu. Grupe H, M i T, kao najbrojnije, a istovremeno i najuspešnije, dokaz su da disciplina i efikasan rad sa decom nisu uslovljeni brojem dece, već autoritetom i adekvatnim sadržajem i metodama za predškolski uzrast. Manje grupe omogućavaju veću posvećenost individualnom radu sa svakim detetom, kao i naizmenično uključivanje dece u aktivnosti, a da pritom ostala deca ne budu pasivni posmatrači u predugom vremenskom intervalu. Opservacijom časa (v. *Prilog 6*) u grupi P, tokom kojeg je nastavnica proveravala znanje dece ispitivanjem jednog po jednog deteta, zabeleženo je značajno popuštanje discipline upravo iz navedenog razloga.

Na planu razvoja komunikativne sposobnosti kod dece je utvrđena ogromna razlika u radu, kao i u ishodu, između grupa koje se smatraju najuspešnijim i onih koje su ocenjene kao najmanje uspešne. Naime, uspešne grupe potvrdile su činjenicu da se što većim izlaganjem dece stranom jeziku razvija receptivna sposobnost. U tim grupama, nastavnice se u najvećoj mogućoj meri obraćaju deci na stranom jeziku vodeći pritom računa da im na adekvatan način učine jasnim ono što govore i izbegavajući prevođenje kao vid otkrivanja značenja iskaza. Deci se nude i strane pesme, kao i priče ili bajke. Konstatovana je i primena TPR metode. U grupama sa lošim rezultatima uočeno je da se nastavnice na stranom jeziku obraćaju ili u nedovljnoj meri ili na deci nerazumljiv način, ne trudeći se da deci objasne značenje onoga što govore. U grupi u kojoj se vodi računa o razumevanju iskaza, zabeležena je preterana upotreba prevođenja.

Razvoj ekspresivne sposobnosti takođe je na višem nivou u uspešnim grupama nego u lošijim. Naime, u uspešnim grupama učenju leksike se posvećuje velika pažnja, ali se to čini kroz različite aktivnosti, s tim da to nikad nije fokus same aktivnosti. Deca u ovim grupama znaju veliki broj pesama, recitacija, brojalica i slično. Osim toga, sposobna su da daju kratke odgovore na stranom jeziku, što je posledica visokog stepena interakcije na koju se podstiču, kako prema nastavnici, tako i prema drugoj deci. Ispravljanju izgovora u ovim grupama se takođe posvećuje velika pažnja. U lošijim grupama, rad na razvoju ekspresivne sposobnosti se svodi na učenje leksike i to na neadekvatan način za predškolski uzrast. Odnos dece koji je zabeležen na ovim časovima tokom opservacije (v. *Prilog 6*) potvrđuje činjenicu da jezik u dečijim očima ne treba da bude cilj zadatka, već isključivo sredstvo, jer deca nemaju motivaciju da učestvuju u aktivnostima koje im nisu zanimljive. Međusobna interakcija dece gotovo se ne stimuliše, a ni izgovoru se ne pridaje veliki značaj. Grupa P primer je koji pokazuje koliko je važno da pored pedagoškog znanja nastavnica poseduje i adekvatno jezičko znanje. Naime, u toj grupi, osim izuzetno lošeg izgovora koji nastavnica prenosi na decu, u nekoliko navrata pokazala je neznanje jezika odbijajući da deci prevede na strani jezik nešto što ih je zanimalo. Slučaj ove grupe još je jedan dokaz nepostojanja adekvatne stručne kontrole rada nastavnika, jer bi u suprotnom, njeno jezičko znanje bilo dovedeno u pitanje.

Interkulturno obrazovanje je takođe aspekt koji većina grupa ocenjenih kao uspešne obrađuje na adekvatan način polazeći od upoznavanja dece sa elementima kulture kojoj pripadaju i poredeći ih sa istim aspektima u stranoj kulturi. U ovim grupama se u velikoj meri podstiče i upoznavanje kultura, kao i jezika, dece koja su poreklom iz drugih zemalja. To uglavnom podrazumeva učenje nekoliko reči ili pevanje rođendanske pesme na datom jeziku, a često uključuje i saradnju roditelja koji, zajedno sa detetom, upoznaju ostalu decu sa pojedini aspektima svoje kulture. Ovakav pristup nije zabeležen u grupama koje su pokazale lošije rezultate, a čak su u velikom broju slučajeva propuštene prilike za upoznavanje dece sa raznolikošću kultura, kao i jezika.

Na drugom važnom planu u nastavi stranog jezika u predškolskom uzrastu, koji se odnosi na pristup nastavi i upotrebu adekvatnih tehnika, grupe sa uspešnim rezultatima pokazale su superioran način rada u poređenju sa ostalim grupama. Naime, ocene kojima je vrednovan stepen primene različitih tehnika, kao što su igra, pevanje, ples,

kreativni rad i slično, u uspešnim grupama su mnogo više nego u ostalim. Ovakav rezultat posledica je nekoliko faktora. Usled neadekvatnog stručnog obrazovanja na pedagoško-metodološkom polju i verovatno slabije predisponiranosti nastavnica za rad sa malom decom, zatim zbog nedostatka autoriteta i usled kratkih časova, dve od tri manje uspešne nastavnice pokazale su da ne primenjuju adekvatan način rada, tj. da gore pomenute tehnike ne primenjuju u dovoljnoj meri. Iz tog razloga, njihova nastava previše često poprima školski karakter zbog čega deca postaju neaktivni i pasivni posmatrači. Ovo vrlo brzo dovodi do pada njihove pažnje, kao i motivisanosti da učestvuju u aktivnostima, usled čega se javljaju veliki problemi sa disciplinom. Nasuprot tome, u uspešnim grupama sve pomenute tehnike se uglavnom primenjuju u adekvatnoj meri. Dinamičnost u radu se ne održava samo brzom smenom aktivnosti, već zanimljivim i deci prilagođenim sadržajima, čime se motiviše njihovo aktivno učešće. Deca su i fizički dovoljno aktivna, koriste se brojna didaktička sredstva, a konstatovano je i postojanje izražene rutine koja je u tom uzrastu od velikog značaja za koncentraciju i usmeravanje dečije pažnje. Samim tim, u ovim grupama nema posebnih problema sa disciplinom i, što je najvažnije, deca pokazuju veoma pozitivan stav prema učenju stranog jezika, za razliku od dece u prethodno pomenutim dvema grupama.

S obzirom na uspeh postignut u razvoju komunikativne sposobnosti, kao i na planu pozitivnog stava dece prema učenju jezika i želje za njegovim daljim otkrivanjem, može se zaključiti da su grupe H, J, M i T s razlogom ostavile najbolji utisak.

Na isti način, ali u suprotnom smeru, može se doneti zaključak koji se odnosi na loš utisak o radu u grupama A i L, dok se grupa P može, kao što je već istaknuto, posmatrati kao primer loših rezultata koji su manje vezani za pristup radu, a više za nedovoljno znanje jezika nastavnice.

7. PREDLOG KURIKULUMA ZA STRANI JEZIK U OKVIRU PRIPREMNOG PREDŠKOLSKOG PROGRAMA

Smernice sadržane u ovom kurikularnom okviru date su samo kao preporuka koja može da doprinese boljoj realizaciji nastave stranog jezika u predškolskim ustanovama. Od nastavnika se očekuje detaljnija razrada svakog segmenta i planiranje nastavnih časova.

Smernice predstavljaju zaključak izveden na osnovu poređenja teorijskih osnova iznetih u Poglavljima 2. i 3.4. i rezultata analiziranih u Odeljcima 6.3.4., 6.3.5., 6.3.6., 6.4.2., 6.4.6. i Poglavljima 6.5., 6.6. i 6.7. Ove reference nisu unete direktno u tekst kurikuluma, kako bi se sačuvala struktura operativnog dokumenta.

Teorijski osnov

U ranom uzrastu, priroda i razvojne karakteristike deteta uslovljavaju procese kao što je učenje. Naime, ono se tada ne temelji samo na kognitivnim sposobnostima, već uključuje i afektivnu, fizičku i socijalnu dimenziju deteta. Pored toga, da bi bio uspešan, vaspitno-obrazovni rad u ovom periodu mora da bude prilagođen i individualnim karakteristikama svakog deteta.

Upravo svi ti aspekti čine predškolski uzrast povoljnim za početak učenja stranog jezika. Prednosti ranog doba su brojne: a) pruža se prilika za podsticanje kognitivnog i lingvističkog razvoja deteta; b) koristi se dečija mogućnost autentičnog reprodukovanja stranog izgovora; c) interkulturalnom dimenzijom nastave utiče se na formiranje temelja za pozitivan odnos prema drugim jezicima i kulturama; d) produžava se trajanje procesa učenja, kao i period izloženosti jeziku i e) učenje stranog jezika postaje zabavno i prijatno iskustvo.

Treba imati u vidu da je poslednja godina predškolskog obrazovanja zapravo prva u obaveznom obrazovanju deteta. U toj godini vrši se priprema dece za školu, kroz sadržaje i aktivnosti kojima se doprinosi lakšem ostvarivanju nastavnog programa u prvom razredu osnovne škole i postepenom prilagođavanju novim uslovima koji ih

očekuju, pre svega u radu. U tom duhu može se sagledati i nastava stranog jezika u predškolskom uzrastu, kojom se stvaraju temelji za lakše učenje u školi i dalje razvijanje različitih komunikativnih sposobnosti.

Učenje stranog jezika u predškolskom uzrastu treba da se odvija spontano, kroz aktivnosti koje detetu predstavljaju zadovoljstvo, a ne obavezu. To su pre svega igra, pokret i mašta, pevanje i ples, dramatizacija i rad rukama. Igra se smatra glavnim načinom rada u ovom uzrastu, jer dete u igri pronalazi motiv da usmeri svoju pažnju na predviđenu aktivnost. Učenje kroz igru i ostale pomenute vidove aktivnosti odvija se spontano, uzgredno i nenametnuto, te se po tome razlikuje od kasnijeg, školskog učenja. Na taj način se postiže prirodno i lako usvajanje stranog jezika.

Svako dete treba podržavati u radu, usmeravati ga, otklanjati moguće prepreke i ograničenja koja se mogu javiti na putu saznanja. Treba mu probuditi radoznalost i zainteresovati ga za upoznavanje jezika. Važno je ohrabrivati ga da učestvuje u svim aktivnostima, ali bez ikakvog prisiljavanja. Mnoga deca u ranom uzrastu prolaze kroz tzv. period tišine, naizgled pasivan odnos, kada samo upijaju govor i polako počinju da ga razumeju, ali im je potrebno više vremena za aktivno uključivanje u rad. Treba im dopustiti da se uključe kada osete da su za to spremna, jer preterano insistiranje može da produbi osećaj nesigurnosti kod deteta i da izazove suprotan efekat od željenog. Deca se razlikuju po tempu i načinu učenja, te je potrebno uvažavati ove razlike i svakome pomoći da pronađe strategiju učenja koja će mu najviše odgovarati.

Stručni i pedagoški standardi

Ciljnu grupu ovog kurikularnog okvira čine deca koja prate pripremni predškolski program. Grupa bi trebalo da broji desetak dece. Preveliki broj dece umanjuje mogućnost interakcije između nastavnika i svakog učenika ponaosob. U manjoj grupi lakše će se uočiti individualne potrebe i mogućnosti dece. Ipak, previše mali broj dece može da ugrozi nivo energije koju predškolski uzrast zahteva u radu. Ukoliko je grupa koja prati redovan program sastavljena od većeg broja dece, što je često slučaj sa

pripremnim nivoom, trebalo bi decu podeliti u manje grupe, ukoliko je to moguće (na primer, dok jedan deo dece uči strani jezik, drugi deo treba da se bavi nekom drugom aktivnošću, pa da se po završetku zamene).

Učenje stranog jezika u predškolskom uzrastu ima značaja samo ukoliko je kontinuirano. Veći će se efekat postići ukoliko se radi kraće, a češće. Idealno bi bilo raditi svakoga dana, ali i sa tri susreta nedeljno mogu se postići zadovoljavajući rezultati. Dužinu samog časa treba prilagoditi raspoloženju dece, ali okvirno je jedan sat primereno vreme trajanja časa, jer omogućava sprovođenje brojnih aktivnosti, kao i realizaciju kreativnih radova, na primer, koji zahtevaju malo više vremena.

Nastava stranog jezika treba da se odvija, ukoliko je to moguće, u prostoru koji je posebno namenjen za to. Prostor treba da bude svetao, u vedrim bojama i da odiše jednostavnošću. Treba da bude dovoljno prostran da deci omogućava nesmetano kretanje, ali je poželjno da budu obezbeđeni i stolovi i stolice za aktivnosti koje zahtevaju pravilno sedenje. Idealno bi bilo da se omogući i udobnije sedenje (na velikim jastucima, na primer) za aktivnosti kao što su slušanje bajki ili razgovor. Zidovi mogu biti ukrašeni radovima realizovanim u toku časova stranog jezika, a mogu se izložiti i različite ilustracije zemlje porekla jezika koji se uči, odnosno, njenih pojedinih aspekata. To mogu biti gotovi poster i poster koji će izraditi deca u okviru nekog projekta.

Kako bi se obezbedili uslovi za stimulisanje i razvoj svih vidova inteligencije (auditivne, vizuelne, taktilne itd.), izuzetno je važno opremiti prostor brojnim i raznovrsnim didaktičkim sredstvima. To mogu biti:

- udžbenički komplet;
- radna sveska (deca u pripremnim grupama obično imaju pozitivan stav prema polasku u školu i osećaju se važno kada su u prilici da rade nešto što je „školskog“ karaktera, kao što je rešavanje „zadataka“ u radnim sveskama);
- obična sveska ili fascikla u kojoj će se lepiti ili čuvati crteži i ostali zadaci urađeni na papiru;
- slikovnice;

- audio materijal (to može biti prateći CD uz udžbenik sa prigodnim dečijim pesmama, ali i zvučni materijali sa izvornim govornicima koji pričaju bajke, na primer);
- vizuelni materijal u vidu ilustracija, crteža, slika (deci je u početku potrebna pomoć vanjezičkih sredstava za ilustrovanje i razumevanje priča koje slušaju);
- vizuelni materijal u vidu fleš kartica (takođe služe kao ilustracija za reči koje se uče, na primer ili za igre pogađanja);
- vizuelni materijal u vidu crtanih filmova ili interaktivnih igrica na stranom jeziku;
- predmeti iz svakodnevnog života (igračke, školski pribor ili sve što zahteva uključivanje dodira i što može da omogući igru);
- lutka (ova igračka se posebno izdvaja zbog svog značaja u radu sa predškolskom decom; lutka omogućava različite vidove interakcija, jer može da „razgovara“ i sa nastavnikom i sa decom);
- materijal koji omogućava kreativne aktivnosti (plastelin, glina, kolaž papir i slično);
- tehnička sredstva: računar, tablet, interaktivna tabla i ostalo.

Nastavnik stranog jezika mora da poseduje adekvatno stručno obrazovanje kako na jezičkom, tako i na pedagoškom planu. Pored verbalne fluentnosti i neophodnog jezičkog znanja, on mora imati i adekvatne veštine za rad sa decom. Potrebno je da razume način na koji deca uče i kako poimaju svet oko sebe. Jako je važno da nastavnik bude sposoban da prepozna mogućnosti učenja koje pruža svaka aktivnost i da te mogućnosti pretvori u jezičko iskustvo. Njegov zadatak je da aktivnosti prilagodi interesovanju, potrebama i mogućnostima dece i da motiviše decu da u njima učestvuju. Interkulturalni aspekt nastave stranog jezika nalaže adekvatnu obučenosť i na tom planu. Od nastavnika se očekuje da bude tolerantan i otvoren prema ljudima različitog socio-ekonomskog statusa, etničkog porekla, religije, kulturne pripadnosti i maternjeg jezika i da nastoji da takvu otvorenost prema raznolikosti prenese i na decu. Najzad, nastavnik treba da se posveti svom poslu s puno entuzijazma i energičnosti, da bude velikodušan, uravnotežen, prijatan i da uvek ima u svesti činjenicu da je on model ponašanja za decu, te da se u skladu s tim i ponaša.

Ciljevi

Ciljevi nastave stranog jezika u predškolskom uzrastu su sledeći:

- razvijanje sazajnih i intelektualnih sposobnosti učenika;
- razvijanje svesti o samom procesu učenja;
- sticanje svesti o postojanju različitih jezika i potrebi za razvijanjem komunikativne sposobnosti na nekima od tih jezika;
- sticanje svesti o ravnopravnoj posebnosti maternjeg jezika u multilingvalnom okruženju;
- razvijanje pozitivnog i opuštenog odnosa prema učenju stranog jezika;
- sticanje svesti o postojanju različitih kultura i uvažavanje te raznolikosti;
- razvijanje radoznalosti za daljim upoznavanjem stranog jezika i kulture kojoj pripada;
- upoznavanje fonološkog sistema stranog jezika;
- razvijanje najosnovnijih komunikativnih veština u usmenom opštenju na stranom jeziku.

Izbor sadržaja

Rad u predškolskim ustanovama obično se organizuje tematski, što znači da se određena **tema** propisuje za celu godinu, a odgovarajuće pod-teme se biraju i prate na mesečnom nivou. Nastavu stranog jezika trebalo bi, koliko je to moguće, uskladiti sa ovim temama, kako bi deca bila u prilici da povezuju pojmove koje uče na stranom jeziku sa istim pojmovima na maternjem jeziku. Podrazumeva se da rad na stranom jeziku zahteva jednostavnije i površnije obuhvatanje propisanih tema. Važno je da teme budu bliske i interesantne deci, vezane za njihovo neposredno okruženje. Treba imati u vidu da u predškolskom uzrastu faza izgradnje dečijeg rečnika još uvek traje i na maternjem jeziku i da se uglavnom svodi na stvari koje dete može da vidi ili da dodirne. Tako su

najčešće teme: porodica, prijateljstvo, igračke, dom, vrtić, boje, oblici, delovi tela, hrana, životinje, odeća, vozila i slično.

Reči čine sponu između deteta i njegovog okruženja i predstavljaju osnovni element u izgradnji komunikativnog procesa. Reči se mogu podeliti na dve osnovne kategorije: one koje su nosioci leksičkog značenja, čak i kada su van konteksta, i funkcijske reči koje pomažu u gramatičkom oblikovanju rečenice. Ove prve mogu se opisivati i objašnjavati deci, s tim što i to treba činiti u okviru različitih aktivnosti, a ne kao aktivnost za sebe. Treba voditi računa i ne preterivati sa količinom reči s kojom se deca upoznaju. Što se tiče reči druge kategorije, one se mogu predstaviti samo upotrebom u različitim kontekstima. Obrasci po kojima se sve ove reči mogu povezivati čine gramatiku jezika. Objašnjavanje gramatičkih pravila predstavlja pogrešan pristup, jer deca u predškolskom uzrastu još uvek nisu u mogućnosti to da razumeju, a još manje da zapamte, ali je zato sigurno da bi se negativno odrazilo na njihovu motivisanost. Kao adekvatan pristup ovom aspektu jezika predlaže se učenje formulaičnih iskaza (engl. *chunks*), jer se njihovim kombinovanjem otkrivaju nove gramatičke konstrukcije, koje se redovnim ponavljanjem i usvajaju, što direktno utiče i na razvoj ekspresivne sposobnosti.

U predškolskom uzrastu, govorni jezik je osnov i izvor procesa jezičkog usvajanja. U početnoj fazi učenja, akcenat je pre svega na razumevanju govora (razvoj **receptivne sposobnosti**), a tek onda i na razvoju govora (razvoj **ekspresivne sposobnosti**). Razumevanje uvek prethodi upotrebi jezika. Važno je kod dece razvijati osećaj da razumeju ono što im se kaže na stranom jeziku, tako da mogu da urade zadatke koje ima nastavnik postavi, jer se time kod njih ujedno razvija i osećaj samopouzdanja što olakšava učenje. Izražavanje se u početku svodi na reprodukovanje glasova stranog jezika, na jedan prirodan i nenametljiv način, kroz aktivnosti koje su deci prijatne. Prve naučene iskaze tako najčešće čine pesme, recitacije ili brojanje, koje dete automatizuje kao reč, ali ne obavezno kao pojam. Ono ih lako pamti i brzo ponavlja iako možda ne razume njihovo značenje, zahvaljujući melodiji ili ritmu koji ih nosi. Iz tog razloga, ne treba insistirati na punim odgovorima, odnosno, celim rečenicama. Premda se u toj fazi još uvek ne radi o pravoj komunikaciji, činjenica da govore na stranom jeziku ima veoma stimulativan uticaj na decu.

Deca predškolskog uzrasta mogu verno da *izgovore*, odnosno, da reprodukuju ono što čuju, jer imaju sposobnost da uoče prozodijske sisteme jezika, po kojima se oni prvenstveno i razlikuju jedni od drugih i koji ih čine posebnim „melodijama“. Izloženost stranom jeziku deci omogućava da razviju osećaj za ritam, intonaciju i fonologiju tog jezika. Iz ovog razloga, posebnu pažnju treba pridavati njihovom izgovoru i insistirati (kroz aktivnosti, a ne direktnim obraćanjem detetu) na pravilnom reprodukovanju specifičnih glasova u datom jeziku.

Čitanje i pisanje se u principu ne sprovodi na stranom jeziku u predškolskom uzrastu, usled činjenice da u to doba tek započinje opismenjivanje na maternjem jeziku. To i jeste razlog zašto se nastava stranog jezika u ranom uzrastu svodi na oralnu nastavu. Deca, međutim, u tom periodu imaju uglavnom pozitivan stav prema usvajanju tih veština, te se i na stranom jeziku može površno pristupiti upoznavanju sa slovima i njihovim specifičnim kombinacijama u datom jeziku.

Interkulturno obrazovanje smatra se važnim delom nastave stranog jezika počevši od ranog uzrasta. Naime, nastavnik treba da upozna decu sa činjenicom da je svet multilingvalan i multikulturan, te da im ukaže na to da su kulturne razlike i razlike u vrednostima zapravo izraz bogatstva. Nastavnici imaju, dakle, priliku da učestvuju u formiranju temelja nekog budućeg pozitivnog i tolerantnog odnosa prema drugima. Proces interkulturnog obrazovanja treba sprovoditi konfrontacijom i poređenjem komponenata sopstvenog i stranog. Na taj način, predstavljanjem različitih običaja deci se pruža prilika da upoznaju i elemente sopstvene kulture. U predškolskom uzrastu, ove teme nije moguće detaljno obrađivati, ali to ne znači da se treba zadržavati samo na površnom poređenju praznika, na primer. Obrađivanje interkulturnih aspekata može se sprovoditi i na maternjem jeziku kako bi deci bilo jasnije o čemu je reč.

Metodička načela

- Aktivno učenje – deca najbolje uče kroz akciju, kada su angažovana celim svojim bićem. Zato se u nastavi najefikasnijim aktivnostima smatraju one koje

uključuju rad ruku ili različita čula istovremeno. Decu ne treba učiti da govore strani jezik, već ih treba motivisati da se aktivno uključe u sve aktivnosti u kojima će im razumevanje i upotreba stranog jezika pomoći da budu uspešna.

- Multisenzorno učenje – deca jezik usvajaju svim čulima i vole kada mogu i da vide i da čuju i da dodirnu i da oseće. Multisenzorni aspekt u nastavi omogućava svim učenicima jednake uslove za uspeh u učenju, jer se deca razlikuju po tipu memorije. U učenju jezika, ova razlika se odražava u tome što učenici sa vizuelnom memorijom uglavnom sporije usvajaju verbalna uputstva, dok su oni sa auditivnim tipom pamćenja uspešniji u govornim aktivnostima. Jako je važno posvetiti dovoljno pažnje i učenicima sa motornom memorijom. Različita čula se mogu aktivirati i istovremeno, sinhronizovanjem aktivnosti verbalnog i motornog izražavanja, na primer, ili auditivnog i motornog, vizuelnog i auditivnog, itd. Uspešan nastavnik, pored toga što će deci omogućiti multisenzorni rad, stimulisaće ih da uz aktivaciju čula učine i kognitivni napor za otkrivanje značenja poruke na stranom jeziku. Za multisenzorno učenje od velike koristi može biti upotreba različitih didaktičkih sredstava.
- Učenje kroz zabavu – u ranom uzrastu, nikakav se efekat u učenju neće postići ukoliko se ono ne sprovodi kroz aktivnosti koje su deci zabavne i prijatne. Za decu predškolskog uzrasta, omiljene aktivnosti su igra, kreativni rad, muzika i slično. Usled uključivanja u aktivnosti koje vole, kod dece se javlja pozitivna emocionalna reakcija iz koje se razvija motivacija koja otvara vrata učenju. Zato i učenje stranog jezika treba, pre svega, pretvoriti u zabavu.
- Relaksirano učenje – deca nisu u stanju da uče, ni strani jezik niti bilo šta drugo, ukoliko su pod pritiskom. Važno je omogućiti im prijatnu, zabavnu i toplu atmosferu u kojoj će se osećati opušteno.
- Učenje uz ritam i muziku – reči nošene ritmom i muzikom lakše se pamte. Deci u ranom uzrastu nije teško da nauče pesmu ili brojalicu na stranom jeziku čak i kada ne razumeju svaku reč u tekstu, upravo zahvaljujući ritmu. Osim toga, pesme naučene u detinjstvu često ostanu upamćene tokom celog života.

- Učenje kroz pokret – fizička aktivnost pomaže kognitivni razvoj kod dece. Učenje je olakšano kada se odvija uz pokret. Pored toga, deca po prirodi imaju potrebu za aktivnošću, te ih u tome ne treba sputavati. Učenje stranog jezika u predškolskom uzrastu ne sme biti previše statično.
- Učenje kroz interakciju – svaka interakcija između ljudi predstavlja vid komunikacije, te zato čini neizostavan deo nastave stranog jezika. Premda se u nastavi ona najčešće javlja između nastavnika i učenika, važno je podsticati i interakciju između dece. To se u nastavi stranog jezika lako postiže kroz igru, glumu ili u timskom radu na nekom projektu. S obzirom da je učenje usko povezano sa korišćenjem jezika, svaka njegova upotreba pravi pomak ka usvajanju. Sposobnost deteta da se uključi u konverzacijsku razmenu ne zavisi samo od jezičkog znanja, već i od stepena izloženosti takvim oblicima diskursa.
- Prirodno učenje – kada je reč o nastavi stranog jezika u ranom uzrastu, važno je dopustiti deci da sa izražavanjem na novom jeziku počnu kada osete da su spremni i kada imaju želju i potrebu za tim. Decu ne treba prisiljavati na komunikaciju, ali ih treba motivisati. Deca se razlikuju, te je nekoj potrebno više vremena da se u tom smislu oslobode.
- Povezivanje pojmova – što se reči više međusobno povezuju i izmeštaju iz jednog konteksta u drugi, to je detetu lakše da ih razume, ali i da ih zapamti.

Organizacija rada

Tematsko povezivanje – Aktivnosti u nastavi stranog jezika u ranom uzrastu treba povezati oko zajedničke teme, odnosno, zajedničkog sadržaja, jer takav vid organizacije odgovara prirodnom načinu učenja dece. Naime, učenje u tom periodu proističe iz rada na aktivnostima. Iz tog razloga, organizaciji rada na stranom jeziku treba pristupiti polazeći od samih aktivnosti, pa za svaku od njih definisati jezički cilj. Zajednička tema treba da posluži kao polazna tačka u izboru aktivnosti. Važno je varirati metode (tehnike). Primera radi, deca mogu u istom danu/mesecu pevati pesmu na određenu

temu, crtati i vajati na istu temu, igrati igru koja će biti tematski povezana i u okviru svih tih aktivnosti učiti i obnavljati jedan određeni broj reči.

Smislene aktivnosti – I dok za nastavnika svaka odabrana aktivnost treba da ima jasno definisan jezički cilj, za dete ona mora da bude pre svega smisljena. Dete neće ništa naučiti ako ne razume poentu toga što radi. Saznajna aktivnost je u ranom uzrastu izrazito empirijskog karaktera, što znači da dete usvaja samo ono što mu je potrebno u nekoj neposrednoj aktivnosti, a ne nešto što će mu biti potrebno u budućnosti.

Dinamičnost u radu – Sa decom predškolskog uzrasta, usled kratkog daha njihove pažnje i zainteresovanosti, potrebno je menjati aktivnosti čim se oseti pad motivacije. Življe aktivnosti poput igre treba uvoditi kada interesovanje počne da popušta, tj. kada se oseće umor ili dosada, dok onim mirnijim treba pribegavati ako disciplina izmiče kontroli. Važno je izbegavati predugo zadržavanje na aktivnostima koje od dece ne zahtevaju preterani kognitivni napor, kao što je bojenje, na primer, samo u cilju održavanja mira i tišine. Dobar nastavnik je uvek spreman da promeni ili modifikuje aktivnosti u momentima kada nedostatak dečije pažnje to zahteva.

Rutina i obnavljanje – Uspostavljanje određene rutine u radu sa decom predškolskog uzrasta smatra se prilično korisnim. Kada je nastava stranog jezika u pitanju, rutina je posebno značajna u početku časa, jer deci omogućava da se opuste i da svoju pažnju usmere na ono što sledi. Ovakva organizacija podrazumeva pridržavanje određenog redosleda u aktivnostima kojima se započinje čas. U okviru tih prvih aktivnosti može se obnoviti ono što je rađeno na prethodnom ili nekom ranijem času, uz suptilno dopunjavanje nečim novim ako se za to ukaže prilika. Time se kod dece omogućava preplitanje osećaja sigurnosti koji pruža rutina u radu i uzbuđenja koje donose uvedeni noviteti. Ove aktivnosti motivišu, opuštaju i podstiču samopouzdanje dece. Deci je potrebno stalno obnavljanje i uvežbavanje naučenog, jer koliko god da brzo uče, toliko brzo i zaboravljaju. Učenje pesama napamet, uz horsko ili individualno ponavljanje, odlaže proces zaboravljanja.

Upotreba maternjeg jezika u radu – Maksimalno izlaganje dece jeziku koji uče svakako je poželjno, ako ne i neophodno, s obzirom na to da je, u većini slučajeva, vrtić jedino mesto gde uopšte imaju priliku da taj jezik čuju. Ustaljena uputstva na stranom

jeziku, na primer, stvaraju situaciju prirodnog i spontanog korišćenja stranog jezika. Uostalom, deca ne moraju da razumeju svaku reč koja se izgovori, ako je dat kontekst u kome se značenje reči može naslutiti. Važno je da budu u mogućnosti da otkriju značenje onoga što slušaju. Ipak, upotreba maternjeg jezika se u nekim situacijama opravdava, kada je potrebno jasnije objašnjenje ili disciplinovanje, na primer. Obraćanje isključivo na stranom jeziku može, osim toga, stvoriti i osećaj udaljenosti i neprirodnog odnosa između nastavnika i dece, što je u radu sa predškolskim uzrastom nedopustivo.

Prevođenje – Prevođenje kao način otkrivanja značenja deci se ni u kom smislu ne preporučuje, jer ne iziskuje nikakav mentalni napor. Prevedenu reč dete će vrlo brzo zaboraviti. Što je veći kognitivni napor u otkrivanju značenja, to je reč trajnije usvojena. Zato je važno pronalaziti načine da se deci na smisao ukaže bez prevođenja. To može biti izmeštanjem reči iz konteksta, opisom, izrazom lica, pokretom, crtežom ili, eventualno, uključivanjem ostale dece u proces objašnjavanja (na maternjem jeziku). Prevođenje reči u suprotnom smeru, sa maternjeg na strani jezik, nije sporno, posebno ukoliko predstavlja zahtev deteta da sazna kako se nešto kaže.

Odnos prema greškama – Pojava grešaka i nepravilnosti je očekivana i u određenom smislu poželjna, jer ukazuje na započet proces usvajanja stranog jezika. Kada ne utiču na značenje poruke, greške bi trebalo tolerisati i samo ih u izvesnoj meri ispravljati, kako bi se izbeglo trajno usvajanje pogrešnih lingvističkih oblika, a zadržala motivisanost dece da se izražavaju i da učestvuju u komunikaciji. Sa podjednakom obazrivošću, a opet u što većoj meri, potrebno je ispravljati nepravilnosti u izgovoru.

Zadaci

Zadaci oralne nastave su:

- razvijanje sposobnosti korektnog izgovora, akcentovanja reči i intoniranja iskaza;
- razvijanje sposobnosti i navika slušanja sa razumevanjem;
- razvijanje sposobnosti izražavanja formulaičnih iskaza;

- usvajanje reči i formulaičnih iskaza kroz njihovu upotrebu u različitim kontekstima;
- usvajanje jezika kroz prirodnu i spontanu komunikaciju;
- stvaranje osnovnog vokabulara za dalje učenje stranog jezika.

Zadaci na nivou jezičkih veština:

a) razvoj receptivne sposobnosti podrazumeva:

- raspoznavanje karakterističnih glasova i osnovne melodijske sheme datog stranog jezika;
- razumevanje usvojene leksike u drugom kontekstu;
- okvirno razumevanje teme pojedinih brojalica, kratkih dečijih pesama i recitacija;
- razumevanje, u okviru usvojene leksike i struktura, kratkih imperativnih iskaza i kratkih, jednostavnih iskaza činjenične prirode, na osnovu kojih je moguća identifikacija lica, predmeta i slično;
- razumevanje kratkih, jednostavnih pitanja, uputstava i komandi, praćeno odgovarajućom reakcijom na njih.

b) razvoj ekspresivne sposobnosti podrazumeva:

- pravilno izgovaranje glasova, uz odgovarajuću intonaciju, u kratkim smisaonim celinama;
- reprodukovanje kratkih pesama, recitacija i brojalica;
- formalno i neformalno pozdravljanje;
- korektno odgovaranje sa *da* i *ne* na postavljena pitanja u okviru poznate tematike;
- korektno odgovaranje jednom rečju iz okvira usvojene leksike na postavljena pitanja u vezi sa poznatom tematikom;
- čestitanje rođendana i prigodnih praznika;
- davanje kratkih opisa predmeta, lica ili bilo čega drugog u vizuelnom dometu, nizanjem prideva;
- izražavanje potrebe, dopadanja/nedopadanja;
- korišćenje formulaičnih izraza u adekvatnom kontekstu.

U nastavi stranog jezika preporučuje se kombinovanje elemenata iz različitih metoda. Adekvatne **metode** za rad sa decom, između ostalog, su: komunikativna metoda, *total physical response* (TPR) metoda, prirodna metoda, *task-based language teaching* (TBLT) metoda i druge.

Tehnike koje se preporučuju za rad sa decom su:

Igra – Igra kod dece omogućava razvijanje velikog broja sposobnosti, od perceptivno-motoričkih, intelektualnih, socio-emocionalnih, pa sve do veština komunikacije i stvaralaštva. U nastavi stranog jezika u predškolskom uzrastu najznačajnije mesto pripada didaktičkim igrama. One deci pomažu da se oslobode nesigurnosti, motivišu ih da učestvuju i doprinose njihovom interesovanju za učenje stranog jezika. Osim toga, one simuliraju govorne situacije i stvaraju utisak spontane i prirodne komunikacije. Dele se na igre pamćenja, pogađanja, igre uloga i mnoge druge, a deci se posebno sviđaju kada im se doda takmičarska dimenzija.

Pevanje/recitovanje – Deca uživaju u pevanju čak i kada ne razumeju svaku reč u tekstu. Horsko pevanje deci pruža osećaj sigurnosti, jer su svi u jednakoj meri i na isti način uključeni u aktivnost. Slobodnija deca će se rado upustiti i u individualno pevanje ili recitovanje. Brojalice takođe nose određen ritam usled čega ih deca rado prihvataju. Brojalice se često koriste u igri, na početku, za podelu uloga ili biranje timova, zbog čega je pažnja dece u tim momentima veoma jaka i omogućava usvajanje izgovorenog teksta.

Ples – Bilo da je u vidu plesa ili bilo kakvih drugih pokreta, deci predškolskog uzrasta je neophodna fizička aktivnost. Ples uz pesme na stranom jeziku pruža mogućnost da se kombinuju fizička aktivnost i receptivna veština.

Kreativne aktivnosti – Svaka aktivnost može doprineti razvoju komunikativne sposobnosti i jezičkog znanja, čak i one koje ne iziskuju govor, poput crtanja, bojenja, seckanja, lepljenja, vajanja i slično. Rad rukama čini idelanu podlogu za istovremeno slušanje pesama ili bajki na stranom jeziku. Kreativne radove treba povezivati i sa

odgovarajućom leksikom. Ove aktivnosti deci pružaju osećaj zadovoljstva i relaksacije i kod njih bude pozitivne emocije prema učenju jezika. Umetničke aktivnosti, kao i igra, utiču na razvoj kreativnosti i mašte. Kreativnom radu treba posvećivati veliku pažnju u okviru nastave stranog jezika, jer se radi o veoma važnoj aktivnosti za predškolski uzrast, a većina dece nije u prilici da se time bavi van vrtića.

Gluma – Bilo da je reč o izvođenju pokreta uz pesmu, kako bi se „ilustrovao“ tekst ili da se radi o podeli pravih uloga u kratkoj priredbi, deca veoma rado učestvuju u ovom vidu aktivnosti. Gluma je često povezana sa igrom, kao u primeru zamene uloga, kada se jedno ili više dece odaberu da glume nastavnika. Ovim se otvara veliki broj mogućnosti za interakciju između dece.

Slušanje priča i bajki – Nastavnik može da čita bajke ili da pušta diskove sa snimljenim pričama, ali je važno da u svakom slučaju budu praćene ilustracijama, bilo kroz crteže u samoj slikovnici ili sa karticama na kojima su nacrtane različite scene. Treba voditi računa da se u pričama ne nađe previše novih, nepoznatih reči, jer će deci biti nerazumljive i nezanimljive, a samim tim i beskorisne. Mogu da se čitaju i priče koje deca znaju i na maternjem jeziku, kako bi lakše povezivala ono što čuju sa već poznatim tekstom. I sa interkulturnog aspekta, kratke književne forme, kao basne, bajke ili pripovetke, smatraju se poželjnim u radu sa decom. Naime, pored toga što je deci sadržaj najčešće poznat, a teme zanimljive, ove priče kao sastavni deo strane književnosti u sebi nose delić kulturnog bogatstva jednog naroda.

Evaluacija

Potrebno je da nastavnik dobro upozna svakog učenika, da prati njegov rad i da o tome vodi evidenciju. Kontinuirano praćenje učenja dece nastavniku omogućava da, putem analize svojih zapažanja i na osnovu znanja koja ima, dobije povratnu informaciju koja će mu poslužiti kao orijentir za dalje planiranje rada. Procenu dečijeg znanja treba usmeriti ka najvažnijim aspektima učenja stranog jezika u predškolskom uzrastu, a to su izgradnja osnove za dalje razvijanje komunikativne sposobnosti i razvoj osećaja

sigurnosti i uživanja u radu sa stranim jezikom. Evidenciju bi, dakle, trebalo voditi vezano za:

- jezičko znanje i veštine (da li dete poseduje neko predznanje jezika, koliko razume govor na stranom jeziku, koliko je sposobno da reprodukuje iskaze, koliko je sposobno da se izrazi na stranom jeziku, koliko mu je pravilan izgovor, itd.);
- odnos prema učenju stranog jezika (koliko je dete zainteresovano i motivisano, koliko učestvuje u aktivnostima, koliko uočava i povezuje stvari, na koji način najbolje pamti, koliko je disciplinovano, kakav mu je stav prema stranom jeziku, itd.);
- opšta zapažanja (kako se dete ophodi prema drugoj deci, da li uvažava druge, da li se podsmeva ili je spremno da pomogne, da li je kooperativno, da li je stidljivo, itd.).

U svrhu provere znanja i napretka dece mogu se primenjivati tehnike kao što su opservacija, izrada portfolia, pa čak i samoevaluacija učenika. Opservacijom se znanje može proveravati u toku samog časa, bez uznemiravanja dece, s obzirom da je u njihovim očima ovakav vid provere neprimetan. Portfolio može biti u papirnom formatu, kao i u elektronskom. Nastavniku treba da pruži uvid o napretku svakog deteta, a roditeljima da posluži kao prikaz svega što je urađeno. Deca bi trebalo da imaju svoje sveske ili fascikle u kojima će se čuvati svi radovi izrađeni na papiru, bilo da su crteži ili pojedine vežbe. Nastavnik može formirati i tzv. e-portfolio za svako dete, u koji će uključiti snimke dečijeg pevanja ili recitovanja na stranom jeziku, video zapise sa priredbi ili izleta organizovanih u okviru nastave stranog jezika. E-portfolio može da sadrži i slike svih radova, uključujući i onih trodimenzionalnih koje deca nose kući kada ih završe (deca su jako ponosna kada mogu da odnesu kući neku svoju kreaciju i da se pohvale, te se preporučuje redovno primenjivanje ovog postupka). Što se tiče samoevaluacije učenika, iako se radi o deci predškolskog uzrasta, ne treba potcenjivati njihovu sposobnost da izraze neke svoje stavove po pitanju osećaja koji imaju prema učenju stranog jezika, da iskažu u kojim aktivnostima uživaju, a koje ne vole i slično.

Radi boljeg praćenja i razumevanja svakog deteta potrebno je da nastavnik stranog jezika blisko saraduje sa vaspitačima koji imaju potpuniji uvid u mogućnosti, kao i u

uslove u kojima svaki učenik odrasta, a koji bi na neki način mogli da utiču na njegovo ponašanje ili razvoj. Pored toga, preporučuje se saradnja i sa roditeljima. Naime, roditelji sa svojim stavovima i orijentacijom imaju velikog uticaja na motivaciju i na stav deteta prema učenju stranog jezika. Bilo bi dobro da roditelji budu, kadgod je to moguće, uključeni u rad dece učešćem u radionicama, na primer. Od posebnog je značaja uključivanje roditelja dece stranog porekla u cilju upoznavanja različitih kultura. Saradnja sa roditeljima se može ostvarivati putem kontakta, bilo direktnog ili elektronskom poštom, zatim kroz organizaciju već pomenutih kreativnih radionica, javnih časova, izložbi radova, priredbi itd.

Bilo bi preporučljivo da svaki nastavnik redovno sprovodi i samoevaluaciju sopstvenog rada, da kroz sagledavanje napretka svojih učenika i kroz refleksiju o svojim postupcima doprinese unapređenju nastavnog procesa. Proces samorefleksije je važan, jer mu omogućava da izdvoji aspekte rada kojima je zadovoljan i one koje bi trebalo da poboljša.

Premda je nastavniku dat okvir u kome treba da radi, on je taj koji priprema čas, dajući nastavi ličnu notu po kojoj se može prepoznati dobra praksa. Pisana beleška o času predstavlja bitan deo svake pripreme. Na osnovu nje će nastavnik imati pregled o odstupanjima koja su se desila, o reakcijama dece na sadržaj i aktivnosti, što će mu dati smernice za planiranje sledećeg časa. Samoevaluacija će mu pomoći u procenjivanju svojih izbora po pitanju metoda, nastavnih sredstava i svega ostalog. Recept je jednostavan: ako se deci dopada, a nastavnik dobija povratne informacija koje želi, izbor je pravi.

8. ZAKLJUČAK

Značaj i doprinos ranog učenja stranog jezika neosporni su ne samo za decu kao pojedince, već i za celokupno društvo. Pored toga, pretpostavka je da postoji zainteresovanost roditelja za upisivanje dece na časove stranih jezika još pre polaska u prvi razred osnovnog obrazovanja. Međutim, s obzirom na utisak da je situacija na tom planu u predškolskim ustanovama neorganizovana i neregulisana, namera nam je bila da steknemo pravi uvid u položaj nastave stranih jezika za predškolski uzrast u Srbiji. Kako bismo to postigli, a zatim i unapredili ovu oblast i podstakli šire prepoznavanje značaja ove nastave za razvoj društva, sproveli smo istraživanje u vezi sa nastavom stranih jezika u predškolskim ustanovama, s namerom da na osnovu dobijenih rezultata formulišemo predlog kurikuluma za strani jezik u predškolskom uzrastu. Svi aspekti koje smo smatrali važnim za sticanje objektivne slike i za donošenje pravilnih zaključaka, kao i prikupljeni podaci i njihova obrada, prikazani su u ovom radu.

U prvom delu rada iznete su teorijske postavke u vezi sa različitim aspektima učenja stranog jezika u ranom, tačnije, predškolskom uzrastu. **Drugo poglavlje** usmereno je na specifičnost predškolskog doba i načine na koje ono uslovljava proces usvajanja stranog jezika. Dete se u tom procesu neminovno oslanja na maternji jezik, koji u tom periodu još uvek nije u potpunosti usvojilo, te ostvaruje pozitivnu korelaciju koja podrazumeva da napredak u razvijanju prvog jezika utiče na razvoj stranog i obratno (Olmos, 1989:24). Ovaj uzajamni pozitivan uticaj samo je jedna od prednosti koje se ističu u korist ranog učenja jezika. Drugi važan argument je mogućnost usvajanja pravilnog izgovora, a pored fluentnosti, to je jedini aspekt za koji je dokazano da se mnogo teže postiže ako se učenje započne posle tzv. kritičnog perioda (Ellis, 1985:106; Johnstone, 2002:20). Ostale istaknute prednosti ogledaju se u pozitivnom uticaju koji učenje stranog jezika u ranom dobu ima na kognitivni razvoj dece i na usvajanje svakog sledećeg jezika, ali i u ostvarenom dodatnom vremenu koje rani početak pruža za razvijanje novih jezičkih ili drugih veština. Još uvek nedovršeni razvoj ličnosti deteta predškolskog uzrasta smatra se idealnom podlogom za uvođenje interkulturalnog obrazovanja koje danas čini sastavni deo nastave stranog jezika (Green, 1995:144). Naime, na taj način može se uticati na formiranje budućih pozitivnih stavova dece

prema jezičkoj i kulturnoj različitosti, koja je oduvek postojala, ali koju su savremena sredstva komunikacije i razni drugi faktori učinili neposrednim okruženjem svakog čoveka. Još jedan aspekt koji se smatra prednošću ranog uzrasta u učenju jezika jeste mogućnost dece da ga spontano usvajaju, kroz igru i druge njima zabavne aktivnosti (Porcher & Groux, 1998:85), zapravo, na sličan način na koji su savladali i maternji jezik.

U drugom poglavlju opisane su i pojedine razvojne karakteristike deteta predškolskog uzrasta koje se moraju uzeti u obzir pri planiranju i realizaciji bilo koje vrste vaspitno-obrazovnog rada, pa samim tim i učenja stranog jezika. Naime, aspekti kao što su motivisanost, kreativnost, radoznalost, subjektivnost i vezanost za pojavno, odnosno, za ono što se opaža, u velikoj meri definišu pristup i metode kojima će se postići uspeh u učenju jezika (Elkind, 2015:3). Važan uticaj na ovu dimenziju ima i pitanje motivacije kod dece, jer se u tom periodu motivacija mora stimulisati zanimljivim aktivnostima i povezivati sa pozitivnom emocionalnom reakcijom (Šefer, 2005:24). Kada se tome dodaju interesovanja, potrebe, sposobnosti i brojni potencijali svakog deteta – što se sve mora uzeti u obzir u organizaciji nastave – lako se može zaključiti zašto je rad sa malom decom na usvajanju stranog jezika, iako sadržajno jednostavan, metodološki prilično izazovan. U nastavku su, iz tog razloga, istaknute glavne odlike i stručne sposobnosti koje se očekuju od nastavnika stranog jezika u ranom uzrastu. Nastavnik je dužan da osmisli i realizuje aktivnosti koje će za decu biti smislene i zanimljive, a za nastavnika imati jasno definisan jezički cilj (Cameron, 2001:xii). Kada je u pitanju obrazovanje, nastavnik mora biti kvalifikovan kako na jezičkom, tako i na pedagoško-metodološkom planu. Pokazalo se da upravo ta paralelna stručnost predstavlja najveći izazov na obrazovnom planu i to ne samo u Srbiji, već i šire. Evropska jezička politika aktivno se bavi ovim problemom, što je istaknuto u Poglavlju 4.4.

Aspekti nastave stranog jezika koji su sagledani u narednim tačkama ovog drugog poglavlja, takođe su prikazani najpre iz ugla jezika, a zatim na metodološkom planu. Izdvojeni su aspekti kao što su razvoj receptivne i ekspresivne sposobnosti, gde ovaj prvi predstavlja najvažniji element u razvoju komunikativne veštine na stranom jeziku u ranom uzrastu (Patéli, 2007:99; Porcher & Groux, 1998:56). Nastava se u tom dobu bazira isključivo na govornom jeziku i podrazumeva, pre svega, pružanje mogućnosti

deci da otkriju značenje onoga što slušaju, uz postepeno i spontano unapređivanje znanja i veština koje će im kasnije omogućiti da se i sami izraze. Zapravo, kako naglašava Kameron (Cameron, 2001:60), razvoj komunikativne sposobnosti kod dece treba podsticati stvaranjem pozitivnog odnosa prema učenju i upotrebi stranog jezika. Osim toga, po njenom mišljenju, važno je koristiti strani jezik u što većoj meri kako bi se postigla maksimalna izloženost dece govornom diskursu. Podrazumeva se da deca treba da razumeju značenje onoga što im se govori, te se kao pomoć u otkrivanju tog značenja preporučuje upotreba različitih tehnika, od pratećih ilustracija do glume, pri čemu treba izbegavati prevođenje (Mikeš, 2008:13). Učenje leksike, kao osnova nastave stranog jezika, predstavlja posebno važan segment u radu sa decom, jer za njih reči čine važne i prepoznatljive jedinice, kako u maternjem tako i u stranom jeziku (Cameron, 2001:7).

Deca, dakle, treba da budu u prilici da slušaju jezik, da ga ponavljaju, da izgovaraju reči i rečenice i da uvežbavaju formulaične iskaze. Upotreba formulaičnih iskaza predstavlja prvi korak ka upoznavanju sa gramatikom koja se, inače, u okviru savremene nastave obrađuje u sve manjoj meri, a u ranom uzrastu svakako ne treba direktno da se proučava (Cameron, 2001:98). Čitanje i pisanje na stranom jeziku su takođe aspekti koji se u ranom dobu ne moraju obavezno sprovoditi, posebno sa decom predškolskog uzrasta koja u tom periodu tek ulaze u proces početnog opismenjivanja na maternjem jeziku (Cameron, 2001:17). Govori se i o greškama koje se neminovno javljaju i koje treba tolerisati sve dok ne utiču na značenje poruke koja se prenosi (Kostić, 1995:61). Ovo je još jedna od odlika komunikativne metode. Nepravilnosti koje bi uvek trebalo ispravljati u radu sa decom su one koje se javljaju u izgovoru, zbog već pomenute prirodne sposobnosti dece da razviju pravilan izgovor.

U poslednjem delu ovog poglavlja, nastava jezika sagledana je sa aspekta organizacije. Razvojne karakteristike dece predškolskog uzrasta, njihove sposobnosti, potrebe i interesovanja moraju se uzeti u obzir u svakom vidu vaspitno-obrazovnog rada ukoliko se žele dobri rezultati. Iz tog razloga, tematski organizovana nastava smatra se jednim od najadekvatnijih pristupa, jer podrazumeva niz aktivnosti koje povezuje zajednička tema, odnosno, zajednički sadržaj. Takva organizacija odgovara dečijem prirodnom

načinu učenja, jer učenje tada proističe iz rada na aktivnostima i raznovrsnim zadacima (Kang Shin, 2006:4).

Tehnike koje se navode kao odgovarajuće za rad sa decom su prvenstveno igra i razne vrste ludičkih aktivnosti. Igra se zapravo smatra dominantnom aktivnošću detinjstva, a brojni autori i istraživači (Bruner, 1983:60; Château, 1954; Elkind, 2008:1; Erikson, 1950:209; Komenski, 2000:39; Locke, 2007:56; Piaget, 1978:93; Rousseau, 1866:148; Vygotsky, 1978:92) bavili su se njenim značajem i primenjivošću u obrazovanju. Igre se dele na različite vrste, od kojih se didaktičke uglavnom smatraju najpogodnijim za nastavu stranog jezika (Kamenov, 2006:126). U odgovarajuće tehnike spadaju i pevanje i recitovanje, jer se pesme lako pamte. Deca su brzo u stanju da ih ponove iako često ne razumeju njihovo značenje, ali ih nose melodija i ritam (Kostić, 1995:53). Kreativne aktivnosti su od izuzetnog značaja u ranom uzrastu, jer povezuju rad ruku i intelekta (Montesori, 2013:204), a ujedno mogu biti spoj između pojedine apstraktne ideje i njene konkretne predstave. Ples, gluma i slušanje priča ili bajki takođe se ističu kao aktivnosti u kojima deca uživaju i koje se mogu primeniti u nastavi jezika.

Unapređenju nastave stranog jezika doprinose i didaktička sredstva koja mogu biti različitih formata (audio, video, papir itd). Mikeš (2008:27) naglašava značaj korišćenja stvarnih, trodimenzionalnih predmeta u radu sa decom – posebno lutke, zbog moguće uloge „sagovornika“ – jer pored čula vida i sluha uključuju i dodir, a multisenzorni oblik rada pokazao se veoma efikasnim u nastavi jezika u ranom uzrastu. Posebno korisnim smatraju se i udžbenički kompleti koji, pored priručnika i udžbenika za nastavnika, najčešće uključuju i radnu svesku. Kada su namenjene predškolskom uzrastu, ove sveske više podsećaju na bojanke. Pokazalo se da deca koja prate pripremni predškolski program posebno uživaju u njihovom korišćenju zbog asocijacije na školsku nastavu i osećaja „odraslosti“. Poslednji važan aspekt koji je prikazan u ovom poglavlju jeste koncept rutine i to, pre svega, u organizaciji nastave (Ostrosky et al., 2003:4). Takva struktura u radu omogućava dobijanje jednog konteksta koji je deci poznat i opušten, te u kome sa lakoćom obnavljaju naučeno i uče novo.

U **trećem poglavlju** obrađeno je pitanje kurikuluma za strani jezik u ranom uzrastu. Najpre su sagledane razlike koje postoje između kurikuluma, kao „novijeg“ termina u našem jeziku i, s druge strane, plana i programa koji se kao termin zvanično koristi u

nastavi. Pošto je prihvaćeno tumačenje po kome je kurikulum širi pojam, koji mora da uključuje ciljeve obrazovanja, sadržaj programa, metode podučavanja i postupke evaluacije (Ivić, u Aleksendrić, 2009:333), prikazani su različiti pristupi ovom pojmu. Tako se, prema podeli koju predlaže Smit (Smith, 2000), teorija i praksa kurikuluma mogu posmatrati kroz četiri različita pristupa: kao korpus znanja koji treba da se prenese, kao proizvod, kao proces i kao praksa.

Činjenica da se strani jezik javlja kao dodatni program u postojećem predškolskom kurikulumu nametnula je potrebu za sagledavanjem sadašnjeg sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji. Uključivanje stranog jezika kao sastavnog dela obaveznog pripremnog programa zapravo bi unapredilo postojeći sistem, a s obzirom na to da je reč o trendu koji se sprovodi na evropskom nivou, dat je kratak istorijski prikaz dosadašnjeg razvojnog puta predškolskog vaspitno-obrazovnog rada i njegove institucionalizacije. Pomenuti su samo neki od brojnih vizionara – ili „divova“ kako ih naziva Elkajnd (Elkind, 2015) – koji su svojim idejama i radom doprineli ovom razvoju i čija shvatanja čine osnovna polazišta u planiranju savremenog vaspitno-obrazovnog procesa (Kostić, 2010:2). To su, između ostalog, Komenski, Pestaloci, Frebel, Montesori itd. Radu Marije Montesori posvećena je veća pažnja usled činjenice da je veliki broj njenih zapažanja vezan upravo za uzrast na koji je ovaj rad usmeren i da može doprineti organizaciji nastave stranog jezika u tom dobu.

Pregledom sadašnjeg sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja konstatovano je da ono danas čini polaznu tačku u okviru obaveznog devetogodišnjeg obrazovanja u Srbiji i da je izuzetno važno da se programski i organizaciono uspostavi kontinuitet između predškolskog i narednih nivoa obrazovanja. Zato je donet *Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa*⁸² koji ima za cilj da omogući ostvarivanje naučno zasnovanog i ujednačenog vaspitno-obrazovnog rada. Pošto je za uspešan rad neophodno uzeti u obzir specifičnosti različitih uzrasta i individualne karakteristike svakog deteta, a istovremeno su i uslovi u kojima svaka od predškolskih ustanova deluje različiti, *Opšte osnove predškolskog programa* služe svakoj ustanovi kao polazište za izradu sopstvenog, adekvatnog programa. Ovaj dokument, ako se posmatra iz ugla ranije pomenutog poređenja termina *kurikulum* i *plan i program*, može se izjednačiti sa

⁸² „Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik RS“, br. 14/2006.

kurikulumom, jer pored sadržaja, ciljeva, zadataka i metodičkih uputstava, uključuje i procenjivanje dostignutog nivoa u razvoju i učenju, tj. evaluaciju. Ovu konstataciju iznelo je nekoliko autora, kao Miljak (Miljak u Miškeljin, 2012:28) i Klemenović (2009:70).

Pripremni predškolski program (PPP), kao neposredna priprema za školu, razlikuje se od školskog programa prvenstveno po tome što se odvija kroz igru i igrovne aktivnosti. Priprema deteta, pored usvajanja određenog predznanja, podrazumeva i potrebu da se ojača njegovo fizičko i mentalno zdravlje koji se smatraju neophodnim za napore kakve donosi škola. PPP je obavezan za svu decu odgovarajućeg uzrasta u godini pred polazak u školu, a organizuje se u trajanju od četiri sata dnevno, najmanje šest meseci.

Na kraju ovog poglavlja navedeni su aspekti koje bi trebalo da obuhvata kurikulum za nastavu stranog jezika u predškolskom uzrastu, a to su ciljevi, sadržaj, pedagoški standardi koji podrazumevaju stručnost nastavnika, opremu i znanje učenika, zatim mogućnosti i stil učenja učenika, organizacija i metodologija rada, sticanje odgovarajućih sposobnosti i metodologija vrednovanja (Vilotijević, 2009:66). S obzirom na uzrast učenika, ovom spisku mogu se dodati i nastavničke kompetencije, kao i interesovanja dece. Donet je zaključak da se najpre moraju definisati ciljevi, kako bi se prema njima, a u skladu sa kognitivnim, socijalnim, afektivnim, kao i fizičkim sposobnostima deteta, mogla odrediti priroda aktivnosti, izbor sadržaja i celokupna organizacija pedagoškog rada.

Ovaj deo rada sadrži i osvrt na stavove različitih autora (Marsh, 1994:114; Mikić, 2013:10; Urbanik, 2001:31 i drugi) po pitanju ciljeva, sadržaja, metodologije raščlanjene na pristup, metodu i tehniku, kao i evaluacije i samoevaluacije. U okviru metodologije dat je osnovni prikaz metoda koje se koriste u nastavi stranog jezika, a koje se lako mogu primenjivati u radu sa decom, bar u određenim segmentima. Reč je o komunikativnoj metodi, *Total Physical Response* metodi, prirodnoj metodi, *Task-based Language Teaching* metodi, CLIL i programu imerzije. Što se tiče evaluacije, ponuđene su, između ostalog, različite tehnike koje se mogu primenjivati za proveru znanja i napretka učenika ranog uzrasta, kao što su portfolio ili opservacija, na primer. Naglašen je i značaj samoevaluacije nastavnog kadra za kontinuirano unapređivanje nastave.

Četvrto poglavlje posvećeno je položaju koji nastava stranog jezika u ranom uzrastu zauzima u evropskoj jezičkoj obrazovnoj politici, a zatim i u našoj. Jezičku politiku Evrope u velikoj meri oblikuju društvene promene, kao što su dominacija engleskog jezika i njegova uloga *lingua franca*, mobilnost stanovništva, a zatim i novi mediji koje prati i virtuelni jezik. U cilju jasnijeg sagledavanja značaja, koji se na evropskom nivou pridaje jezičkoj politici, predstavljene su glavne institucije zadužene za njeno sprovođenje. Reč je o Odeljenju za jezičke politike koje se nalazi u Strazburu (engl. *Language Policy Unit*) i Evropskom centru za moderne jezike sa sedištem u Gracu (engl. *European Centre for Modern Languages – ECML*). Dok ove organizacije pripadaju Savetu Evrope, za promovisanje i sprovođenje principa jezičke obrazovne politike Evropske unije zadužena je Evropska komisija. U radu se pominju pojedini važni koraci koje su ove institucije preduzele u cilju unapređivanja nastave i učenja stranih jezika, kao što je, na primer, objavljivanje *Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike* (Council of Europe, 2001) ili *Evropskog jezičkog portfolia* (Council of Europe, 2004). Izneti su i glavni stavovi i načela evropske jezičke politike, a to su očuvanje i promovisanje multilingvizma, razvoj plurilingvizma sa ciljem da svaki građanin nauči bar dva strana jezika pored maternjeg, širenje interkulturnog obrazovanja, povećanje mobilnosti ljudi prvenstveno u cilju unapređivanja jezičkog znanja, zalaganje za kontinuirano obrazovanje i učenje, unapređivanje komunikativne kompetencije, olakšavanje postupka evaluacije i, najzad, promovisanje i podsticanje sve ranijeg učenja stranih jezika.

Za poslednji navedeni aspekt, dakle, rano učenje jezika, dat je detaljniji prikaz koraka i mera preduzetih od strane evropskih institucija. Naime, evropska politika prepoznaje brojne prednosti pomeranja početka nastave stranog jezika na što raniji uzrast i te stavove ističe u različitim dokumentima (Evropska komisija, 2003). Evropske institucije na taj način pozivaju zemlje članice da svoje sisteme obrazovanja prilagode ovoj tendenciji. Predstavljene su i razne publikacije izdate na temu ranog učenja jezika, kao i realizovani projekti.

Premda evropske države teže istim ciljevima kada je u pitanju nastava stranih jezika u ranom uzrastu, ostvareni napredak u toj oblasti varira od države do države usled različitih faktora kao što su organizacija samog sistema obrazovanja ili broj zvaničnih

jezika u datoj zemlji. Zato je u nastavku ovog poglavlja sagledana pozicija koju strani jezik ima u sistemu predškolskog obrazovanja u dvema zemljama: Francuskoj, kao jednoj od najrazvijenijih zemalja Evropske unije sa davno započetim postupkom unapređivanja jezičke politike i Hrvatskoj, kao zemlji iz okruženja koja je u brojnim aspektima slična Srbiji.

Poslednji deo ovog poglavlja usmeren je na nastavu stranog jezika u predškolskom uzrastu u jezičkoj obrazovnoj politici Srbije. Konstatovano je da je u okviru zakonske regulative ovo pitanje u velikoj meri nedefinisano, jer se u *Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju*⁸³, u članu 5 koji propisuje jezik na kome se odvija rad u ustanovama, naglašava da, između ostalog, deo programa ili ceo program – uz odobrenje ministra – može biti na stranom jeziku. Međutim, ovo pitanje nije detaljnije razrađeno, niti postoji bilo kakav pravilnik kojim bi bilo regulisano. Nastava stranih jezika zapravo je uvrštena u specijalizovane programe, te se pominje u *Pravilniku o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova*⁸⁴. Međutim, trenutno je u toku izmena ovog pravilnika kojom će najverovatnije biti definisano da kursevi stranog jezika više ne spadaju u specijalizovane programe. Razlog za ovo je ukidanje komercijalne dimenzije koju je predškolsko obrazovanje poprimilo „izdavanjem prostora“ školama stranog jezika posle radnog vremena ustanova. Naime, ova situacija posledica je odluke⁸⁵ da se u okviru radnog vremena predškolskih ustanova zabrani održavanje programa koji ne obuhvataju svu decu i koji su finansirani od strane roditelja. Ova mera preduzeta je kako bi se izbegli neravnomerni uslovi za decu koja pohađaju redovan program vrtića, a čiji roditelji imaju skromnije finansijske mogućnosti.

Još jedan aspekt koji je prikazan u ovom poglavlju, a takođe nije adekvatno zakonski definisan, jeste delatnost nastavnika stranog jezika u predškolskom uzrastu. U postojećim dokumentima, nigde se ne navodi nivo znanja stranog jezika koji je potreban za ovu funkciju, niti su propisane bilo kakve kvalifikacije. Ukoliko bi se nastavnik

⁸³ „Službeni glasnik RS“, broj 18/10

⁸⁴ „Službeni glasnik RS“, broj 26/13

⁸⁵ Član 8 *Pravilnika o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova*. „Službeni glasnik RS“, broj 26/13.

stranog jezika poistovetio sa vaspitačem ili stručnim saradnikom, nakon inicijalnog obrazovanja neophodno bi bilo stručno usavršavanje za rad na stranom jeziku sa decom predškolskog uzrasta koje u ovom momentu, nije dostupno na adekvatan način.

Na samom kraju ovog dela rada data je kritička analiza sadašnjeg stanja i planiranih strategija za razvoj jezičke politike u Srbiji, gde je konstatovano da u ovom trenutku nije prepoznat značaj učenja stranih jezika u predškolskom dobu, niti su u zvaničnim strateškim dokumentima planirane neke posebne izmene na tom planu.

Teorijske činjenice iznete u ovom prvom delu rada, posebno one usmerene na prednosti učenja stranog jezika već u predškolskom uzrastu, kao i one koje ukazuju na značaj ove problematike u evropskoj jezičkoj politici, a zatim i analiza položaja koji nastava i učenje stranih jezika u predškolskom uzrastu zauzimaju u jezičkoj politici Srbije, opravdali su potrebu za sprovođenjem istraživanja u ovoj oblasti.

U drugom delu rada izloženi su ciljevi kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja, postavljene hipoteze i instrumenti koji su korišćeni za prikupljanje neophodnih podataka. Primenjivane su tabele za analizu sadržaja i opservaciju nastave, korišćen je i anketni upitnik, a pripremljena su i pitanja za intervju. Istraživanje je podrazumevalo analizu sadržaja programa za strani jezik ukoliko program postoji, zatim popunjavanje anketnog upitnika od strane nastavnika stranog jezika, sprovođenje intervjua sa njima i, najzad, primenu tehnike opservacije tokom određenog broja časova u svakoj grupi. Istraživanje je sprovedeno u 14 predškolskih ustanova na teritoriji Beograda, u kojima se održava nastava stranog jezika. Obuhvaćene su grupe koje prate pripremni predškolski program, što se odnosi na decu uzrasta od pet i po do sedam godina. Ukupan broj grupa uključenih u istraživanje je 20, a razlika u odnosu na pomenutih 14 ustanova posledica je činjenice da se u pojedinim vrtićima uči više od jednog stranog jezika ili da su u ponudi različiti nivoi kursa za isti jezik i isti uzrast dece. Analiza podataka koji su dobijeni istraživanjem prikazana je u ovom drugom delu disertacije.

Prvi cilj istraživanja odnosio se na utvrđivanje neujednačenosti u programima koji se primenjuju za strani jezik u predškolskom uzrastu u Srbiji. Cilj je ostvaren potvrđivanjem prve hipoteze koja je glasila *da u Srbiji ne postoji jedinstveni, propisani kurikulum za nastavu stranog jezika u predškolskom uzrastu.*

Ustanovljeno je ne samo da ne postoji jedinstveni kurikulum za nastavu stranog jezika, već da i 25% ispitanih grupa nema propisan nikakav poseban program za strani jezik. Rad u ovim grupama, ipak, mora biti tematski usklađen sa redovnim programom koji se odvija na maternjem jeziku. U 5% grupa niti se prati poseban program, niti postoji zahtev za tematskim usklađivanjem. Što se tiče grupa koje imaju poseban program za strani jezik, u 20% slučajeva postoji i tematska usklađenost sa redovnim programom, a u ostalih 50% grupa samo se prati program koji je propisan.

Neujednačenost u programima dodatno je utvrđena analizom porekla i strukture korišćenih programa. Naime, 50% propisanih programa za strani jezik sastavljeno je u samim predškolskim ustanovama, na osnovu raznih udžbenika i različite literature, dok drugih 50% čine programi koji se nalaze u okviru udžbenika koji su u upotrebi. Činjenica da ni udžbenici nisu propisani, da se razlikuju u svim ustanovama, još više doprinosi neujednačenosti ovog nivoa nastave.

Na osnovu svega iznetog moglo se zaključiti da od 14 postojećih programa, svaki može biti različit. Daljom analizom uočeno je da se u određenim segmentima ipak preklapaju. Tako je u slučaju 6 programa konstatovana vremenska strukturiranost koja podrazumeva podele po mesecima, dok je u slučaju 4 programa struktura detaljnija, te uključuje godišnji plan, a onda i podele po nedeljama. Isto tako, po pitanju sadržaja zaključeno je da su u svim analiziranim programima mogu naći propisane teme. U 86% slučajeva javlja se i leksički sadržaj, kao i metode i tehnike. U 43% slučajeva propisani su i zadaci, dok se u 36% mogu naći ciljevi i didaktička sredstva. Interkulturni aspekt, kao i strukture rečenica javljaju se u 29% ispitanih programa, oblik rada i dodatne aktivnosti u 14%, a izgovor u 7%.

Drugi cilj istraživanja bio je vezan za utvrđivanje objektivnih faktora koji utiču na uspešnost nastave stranog jezika u predškolskom uzrastu. U radu je konstatovano da, mada ishod nastave u najvećoj meri zavisi od nastavnika i njegove stručnosti, ova odgovornost u određenoj meri pripada i kreatorima programa koji će se pratiti, kao i stručnjacima zaduženim za evaluaciju rada nastavnika. Iz tog razloga, neujednačenost ustanovljena na nivou programa koji se koriste ne može se smatrati pozitivnim faktorom za uspešnost nastave, jer se postavlja pitanje kvaliteta tih programa, a time se ujedno sva odgovornost za ishod nastave prebacuje na nastavnike i njihove sposobnosti.

Uvođenjem jedinstvenog, zajedničkog i stručnog kurikulumu, kojim bi se planiranje i organizacija nastave stranog jezika sa decom predškolskog uzrasta usmeravali ka određenim ciljevima, ishod nastave bi u određenoj meri bio izvesniji i ujednačeniji.

Ovaj stav, na kome se zasnivala druga postavljena hipoteza, koja je glasila *da je, bez definisanog sistema u organizaciji nastave, ishod učenja stranog jezika u predškolskom uzrastu u većini slučajeva oslonjen isključivo na individualnu kompetentnost nastavnog kadra* istraživanjem je potvrđen. U okviru istraživanja, nastavnice su izrazile jasan stav po pitanju korisnosti programa: one koje imaju poseban program, kao najčešći odgovor na pitanje pozitivne dimenzije praćenja programa, navele su pomoć koju im on pruža; s druge strane, veliki broj nastavnica koje nemaju poseban program upravo je tu činjenicu istakao kao nedostatak. U radu je, međutim, konstatovano da se u onim grupama gde postoji poseban program za nastavu stranog jezika nastavnice samo u 14% slučajeva striktno pridržavaju tog programa, 50% njih to čini u velikoj meri, dok 36% samo delimično. Utvrđeno je, takođe, da čak u 93% slučajeva nastavnice imaju manju ili veću slobodu da određene aspekte u programu menjaju po sopstvenom nađenju.

Nepouzdanost inicijalnog segmenta, tj. polaznog elementa – što je u nastavi program ili kurikulum – dodatno povećava značaj segmenta vezanog za evaluaciju i kontrolu rada nastavnika. U ispitanim grupama ovaj segment se takođe pokazao nedovoljno razvijenim. Naime, utvrđeno je da za strani jezik u predškolskom uzrastu nema spoljne kontrole od strane prosvetnih savetnika, a ni same ustanove se ne bave sve evaluacijom rada svojih nastavnika. Kod ispitanih grupa pokazalo se da adekvatna kontrola u okviru same predškolske ustanove postoji samo u 55% slučajeva, u 30% je nema uopšte, a u 15% slučajeva je nedovoljna i površna.

Što se tiče evaluacije i samoevaluacije koju treba da sprovede sami nastavnici, utvrđeno je da 90% ispitanih nastavnica sprovodi evaluaciju, što se smatra pozitivnim podatkom, dok samoevaluaciju vrši 60% njih. Konstatovano je da se i saradnja sa roditeljima, koja takođe može biti od pomoći u kontroli i evaluaciji, ostvaruje u velikoj meri, ali samo mali broj nastavnica u tu svrhu primenjuje tehnike kao što su portfolio ili pisani izveštaji. Ove tehnike mogu poslužiti i za samoevaluaciju rada, jer daju mogućnost sagledavanja rezultata sa vremenskom distancom, tj. omogućavaju poređenje nivoa znanja deteta u istom segmentu u različitim periodima godine.

S obzirom na to da je zaključeno da uspešnost nastave zavisi najpre od nastavnika, a zatim i od kvaliteta programa koji prati, kao i od adekvatne kontrole i evaluacije njegovog rada, u situaciji kada poslednja dva segmenta nisu na nivou na kome bi trebalo da budu – kao što je slučaj sa ispitanim grupama – u centar pažnje dolazi stručnost i obrazovanje nastavnika.

Usled nepostojanja adekvatne zakonske regulative po pitanju stručnog obrazovanja nastavnika stranog jezika u predškolskom uzrastu, što je konstatovano još u prvom delu rada (v. *Odeljak 4.6.1.*), kao i zbog malog broja programa za stručno usavršavanje namenjenih ovoj ciljnoj grupi, pošlo se od hipoteze *da nastavnici stranog jezika u većini slučajeva nemaju adekvatno obrazovanje za rad sa decom predškolskog uzrasta.* Istraživanjem je ova treća hipoteza potvrđena.

Kao što je u ovom radu više puta napomenuto, nastava stranog jezika sa decom predškolskog uzrasta od nastavnika iziskuje posebne veštine, kako na pedagoško-metodološkom, tako i na jezičkom planu (v. *Poglavlje 2.4.*). U okviru istraživanja utvrđeno je da su sve ispitane nastavnice fakultetski obrazovane, ali da preveliki procenat nema nikakvo ili nedovoljno stručno usavršavanje. Mogućnost stručne obuke je trenutno najproblematičniji aspekt. Naime, inicijalno obrazovanje jezičkog usmerenja ne pruža dovoljnu obuku na pedagoško-metodološkom planu, dok obrazovanje pedagoškog usmerenja nije jezički adekvatno. Zbog odsustva definisane zakonske regulative po tom pitanju, kao i zbog malog broja programa koji pružaju neophodnu vrstu obuke (v. *Odeljak 4.6.2.*), stručnost nastavnog kadra za strani jezik u predškolskom uzrastu u ovom momentu zavisi od individualne obučenosti, sposobnosti i posvećenosti svakog pojedinačnog nastavnika.

U ispitanim grupama, najveći broj nastavnica je inicijalno obrazovanje steklo na Filološkom fakultetu. Na pitanje da odrede da li im je lakši rad sa decom predškolskog uzrasta ili rad sa starijom decom ili odraslima, preko 70% nastavnica dalo je ovaj drugi odgovor. Čak 81% ovih nastavnica čine one sa završenim filološkim studijama. Iz tog razloga, ako se uzme u obzir značaj pristupa u vaspitno-obrazovnom radu sa decom predškolskog uzrasta, nema sumnje da bi se u najboljoj poziciji za postizanje dobrih rezultata u ovoj oblasti našli diplomirani vaspitači sa adekvatnim jezičkim znanjem. U radu je istaknuto da bi se pokretanjem modula za strane jezike u okviru obrazovnih

institucija za vaspitače – i to ne samo za engleski, već za sve jezike koji se zvanično mogu učiti u školama – omogućilo formiranje ovakvog profila stručnjaka.

Treći cilj istraživanja odnosio se na kritičku analizu jezičkih i metodoloških aspekata koji su zabeleženi tokom opservacije nastave i njihovo poređenje sa odgovarajućim teorijskim načelima iznetim u prvom delu rada. Planirano je da, na osnovu toga, budu istaknute najvažnije smernice za izradu predloga kurikularnog okvira za predškolski uzrast.

Opservacija nastave bila je usmerena na jezičku dimenziju, s jedne strane, a na metodološke aspekte koje zahteva vaspitno-obrazovni rad sa decom predškolskog uzrasta, s druge strane. Prethodne hipoteze navele su nas da pretpostavimo *da nastava stranog jezika u ranom uzrastu, bilo da se sprovodi prema programu ili bez njega, nije potpuno afirmativna u odnosu na savremena načela plurilingvizma i multikulturalnosti u obrazovnoj politici Evrope, što je četvrta hipoteza i da kvalitet i adekvatnost nastave (ludički pristup, dinamičnost nastave itd.) nisu uvek usklađeni sa savremenim tendencijama u vaspitno-obrazovnom radu sa predškolskom decom*, što je peta hipoteza.

Obe hipoteze su potvrđene. Teorijska načela vezana za jezik, koja su posmatrana u nastavi, bila su: razvoj receptivne i ekspresivne sposobnosti, usvajanje leksike, način otkrivanja značenja, čitanje i pisanje i, na kraju, uvođenje u jezike i kulture.

Teorija kaže da je u nastavi stranog jezika u ranom uzrastu najvažnije razvijati receptivnu sposobnost kod dece (v. *Odeljak 2.6.1.*). U čak 90% grupa ovaj aspekt ocenjen je odličnom ili dobrom ocenom, tj. peticom ili četvorkom. S obzirom na to da je za razvoj receptivne sposobnosti važna što veća izloženost dece stranom jeziku, nešto niži rezultat koji je konstatovan po pitanju upotrebe stranog jezika u nastavi – gde je u 65% grupa utvrđeno da se ili isključivo koristi strani jezik ili se maternji ubacuje samo po potrebi – nadoknađuje se slušanjem pesama, priča, bajki i slično. Osim toga, pokazalo se da se i otkrivanje značenja iskaza u 75% slučajeva sprovodi adekvatno, tj. na način koji od dece zahteva veći kognitivni napor čime se postiže i trajnije usvajanje.

Razvoj ekspresivne sposobnosti u 75% grupa ocenjen je takođe četvorkom ili peticom, što je opet zadovoljavajući rezultat. Na uspeh u razvoju ekspresivnosti uticalo je stimulisanje međusobne interakcije dece koje je zabeleženo u 60% grupa, kao i

intenzivan rad na učenju pesmica, recitacija i naravno leksike. Ono što je takođe pozitivno jeste činjenica da se u 75% grupa učenje reči sprovodi na adekvatan način, tj. u okviru različitih aktivnosti, a ne samo ponavljanjem. Uočeno je da se u 65% grupa i na izgovoru radi u dovoljnoj meri.

Čitanje i pisanje, kao veštine na kojima se na stranom jeziku ne mora insistirati u predškolskom uzrastu (v. *Odeljak 2.6.7.*), prisutne su samo u 15% grupa. Rad u tim grupama pokazao je, međutim, da se adekvatnim pristupom razvoj ovih veština može započeti već u predškolskom uzrastu.

Segment u kome nisu zabeleženi pozitivni rezultati, a koji se u evropskoj obrazovnoj politici smatra veoma važnim aspektom ranog učenja stranih jezika, jeste razvoj interkulturnog obrazovanja (v. *Poglavlje 4.3.*). Ocene 5 i 4 zaslužilo je samo 35% grupa, a u čak 15% slučajeva dodeljena je ocena 1 što ukazuje na propuštanje brojnih prilika za rad na interkulturnoj dimenziji ili, pak, negativan stav prema drugim kulturama.

Teorijska načela vezana za metodologiju rada sa decom, koja su posmatrana u okviru nastave, ticala su se primene igre i igrolikih aktivnosti, zatim, aktivnosti koje uključuju pevanje, recitovanje, ples uz muziku na stranom jeziku, slušanje bajki i priča, kao i kreativni rad. Sagledani su i aspekti kao što su korišćenje didaktičkih sredstava, dinamičnost rada ili postojanje rutine. S obzirom na značaj upotrebe navedenih tehnika (igra, pevanje itd.) u radu sa decom predškolskog uzrasta (v. *Odeljak 2.7.2.*), ocene koje su dodeljene za stepen njihove primene, mada nisu previše niske, ne mogu se smatrati zadovoljavajućim. Najslabiji rezultati konstatovani su u vezi sa sprovođenjem kreativnih aktivnosti i sa čitanjem priča, a one se smatraju važnim tehnikama u nastavi stranog jezika na predškolskom nivou. Zaključeno je da je ovaj rezultat povezan sa povremeno prenatrženim školskim pristupom koji je konstatovan u 50% grupa, a koji podrazumeva nedovoljnu uključenost dece u aktivnosti i njihovu previše pasivnu ulogu. Reda primena pomenutih tehnika vezuje se i za prekratko vreme kojim nastavnice raspolažu za nastavu u pojedinim grupama, a sigurno je da se može povezati i sa konstatovanim nedostatkom stručne obučenosti za rad sa decom.

Tokom opservacije nastave zabeleženo je da nastavnice učenju leksike najčešće pristupaju na preterano školski način, tako što od dece traže da za njima ponavljaju

određene reči ili da deca na osnovu pokazanih sličica kažu kako se šta zove. U takvoj vrsti aktivnosti jezik prestaje da bude sredstvo i pretvara se u cilj, što za decu postaje besmisleno, pa samim tim i nezanimljivo. Jedini školski pristup koji se pokazao kao pozitivan je korišćenje radnih listova i svezaka, što je zabeleženo u više od polovine ispitanih grupa. Upotreba didaktičkih sredstava inače se pokazala kao jedan od aspekata koji se primenjuje u svim grupama. S druge strane, rutina koja se takođe smatra vrlo korisnom u radu sa malom decom, a o kojoj je bilo reči u Odeljku 2.7.4., sprovodi se u manje od 50% ispitanih grupa, što se ne može smatrati zadovoljavajućim rezultatom.

Što se tiče stava dece prema učenju stranog jezika, rezultat deluje zadovoljavajući, s obzirom na to da je 75% dece izrazilo pozitivan stav. Ipak, ako se uzme u obzir da je razvijanje pozitivnog odnosa prema učenju stranog jezika jedan od ključnih ciljeva nastave u predškolskom uzrastu, procenat od 25% dece koja imaju manje ili više negativan stav prema tome previsok je da bi se smatrao uspešnim. Takav rezultat ukazuje na potrebu unapređivanja pristupa nastavi stranog jezika u ranom uzrastu.

Svi ovi podaci, kao i probemi sa disciplinom koji su zabeleženi u 20% grupa, a koji u velikoj meri zavise od dečije motivisanosti i zainteresovanosti za aktivnosti koje se realizuju (v. *Odeljak 2.3.2.*), ukazuju na značaj adekvatne obučenosti na pedagoško-metodološkom planu. S druge strane, primer grupe koja je okarakterisana kao jedna od najlošijih zbog izuzetno nepravilnog izgovora nastavnice, ali i njenog nedovoljnog znanja jezika, pokazuje koliko je važan i jezički aspekt, bez obzira na uzrast učenika.

Na osnovu svih podataka dobijenih prilikom provere četvrte i pete hipoteze doneti su zaključci na osnovu kojih su iznete smernice na kojima se zasniva predloženi kurikularni okvir za nastavu stranog jezika u predškolskom uzrastu (v. *Poglavlje 7.*). Definisanjem ovog predloga kurikuluma ispunjen je i **četvrti cilj**.

Ukoliko bi se ovom disertacijom bar u izvesnoj meri skrenula pažnja na značaj i potrebu usmeravanja jezičke politike Srbije u pravcu nastave stranog jezika u predškolskom uzrastu i time pokrenula neka vrsta promene u tom pravcu, moglo bi se reći da je osnovni cilj ovog rada ostvaren.

Sledeći korak na putu unapređivanja nastave stranog jezika u predškolskom uzrastu u Srbiji mogla bi da bude izrada udžbeničkih kompleta za sve zastupljene jezike. Ovi

kompleti trebalo bi da obuhvataju priručnik i udžbenik za nastavnika, radnu svesku za učenika, ali i druga didaktička sredstva, kao što je, na primer, portfolio. Udžbenički kompleti za predškolski uzrast, koji se mogu naći na tržištu, u većini slučajeva su strana izdanja, a najraznovrsniji su i najpristupačniji za engleski jezik. Kao što je primetila jedna od ispitanih nastavnica, udžbenik kreiran od strane domaćih stručnjaka mogao bi da obuhvata interkulturalni aspekt kroz poređenje nacionalnih i stranih kulturnih obeležja i da na taj način deci približi i jednu i drugu stranu. Izrada kvalitetnih udžbeničkih kompleta prilagođenih našem podneblju izdigla bi nastavu stranih jezika na jedan viši i uspešniji nivo.

BIBLIOGRAFIJA

- Aleksendrić, B. (2009). Shvatanja i pristupi teoriji i praksi kurikuluma. *Nastava i vaspitanje*, vol. 3, (str. 331-347). Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Ananiadou, S., McNaught, J., & Thompson, P. (2011). *The English Language in the Digital Age. White paper series*. Berlin: Springer. Preuzeto 23. juna 2015., sa <http://www.meta-net.eu/whitepapers/e-book/english.pdf>.
- Andraka, M., Bilić, M., Neuhold, G., Nikpalj-Juraić, N., Peričić-Fiala, A., Rumora, K., & Zajec, V. (2006). *Hrvatski nacionalni obrazovni standard. Engleski jezik (1.–8. razred)*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Bainski, C., Kaseric, T., Michel, U., McPake, J., & Thompson, A. (2010). Cooperation, management and networking: effective ways to promote the linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds. *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds. Studies and ressources*, n°6. Strasbourg: Council of Europe.
- Bakovljević, M. (1999). *Rečnik didaktike*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Beacco, J. C., & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe – From linguistic diversity to plurilingual education – Main version*. Strasbourg: Council of Europe. Preuzeto 14. marta 2015., sa http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Language Policy Division. Preuzeto 27. oktobra 2014. godine, sa https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf.
- Beller, S. (2008). *Fostering language acquisition in daycare settings: What does the research tell us? Working paper no. 49*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Bhela, B. (1999). Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target language usage. *International Education Journal*, vol. 1, no. 1, (pp. 22-31). Preuzeto 12. januara 2016., sa <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v1n1/bhela/bhela.pdf>.

- Bilsborough, K. (2013). *TBL and PBL: two learner-centred approaches*. Preuzeto 20. novembra 2015., sa <https://www.teachingenglish.org.uk/article/tbl-pbl-two-learner-centred-approaches>.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German A., & Taeschner, T. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes. A review of Recent Research within the European Union*. London: CILT.
- Boden, M. A. (2001). Creativity and knowledge. In: Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (ed.) (2001). *Creativity in education, (pp. 95-102)*. London and New York: Continuum.
- Bogavac, D. (2010). Učenje stranog jezika na ranom uzrastu. *Inovacije u nastavi: časopis za savremenu nastavu, vol. 23, no. 1, (str. 65-69)*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Bognar, L. (2007). *Hrvatski nacionalni kurikulum*. Preuzeto 09. avgusta 2015., sa <http://ladislav-bognar.net/files/Kurikulum%201.pdf>
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*, (2nd edition). New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Bruner, J. S. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1983). Play, Thought, and Language. *Peabody Journal of Education, vol. 60, no. 3, (pp. 60-69)*. Abingdon: Taylor & Francis.
- Bruner, J. S. (1999). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bugariski, R. (2009). *Evropa u jeziku*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe. Preuzeto 26. avgusta 2015., sa <http://irc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf>.
- Byram, M. (ed.) (2003). *Intercultural competence*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Languages for Intercultural Communication and Education 17. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Château, J. (1954). *L'enfant et le jeu*. Paris: Éditions du Scarabée.
- Chlopek, Z. (2008). The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning. *English Teaching Forum*, no. 4, (pp. 10-27). Preuzeto 11. oktobra 2015., sa http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/08-46-4-c.pdf.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language. Second edition*. New York: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1980). The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE Journal*, 4(3), (pp. 26-60). Albany: The Association, 1978.
- Cvetković, M. (2010). Upotreba udžbenika i dodatnih materijala u nastavi engleskog jezika na ranom uzrastu. *Inovacije u nastavi: časopis za savremenu nastavu*, vol. 23, no. 1, (str. 97-103). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Dodane, C. (2000). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation. Dans: Guimbretière (ed.), *La Prosodie au Cœur du Débat: Apprendre, Enseigner, Acquérir*. Rouen: Presses Universitaires, Dyalang, 229-248.
- Dombi, J. (2010). European language policy on plurilingualism and intercultural communication. In: *Bulletin of the Transilvania University of Brasov*, vol. 3 (52). Preuzeto 02. juna 2015., sa http://but.unitbv.ro/BU2010/Series%20IV/BULETIN%20IV%20PDF/LANGUAGE%20AND%20LINGUISTICS/25_Dombi.pdf.
- Donaldson, M. (1987). *Children's Minds*. London: Fontana Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, vol. 78, no. 3, (pp. 273-284). Preuzeto 14. decembra 2015., sa [http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei\(1994\)_Foreign_Language_Classroom.pdf](http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei(1994)_Foreign_Language_Classroom.pdf).
- Doyé, P., & Hurrel, A. (eds.) (1997). *Foreign Language Education in Primary Schools (age 5/6 to 10/11)*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Doyé, P. (2003). Early language learning. In: *Thematic collections. Presentation and evaluation of work carried out by the ECML from 1995 to 1999*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.

- Đukić, M., & Španović, S. (2009). E-portfolio kao sredstvo evaluacije u osnovnoškolskoj nastavi. *Inovacije u nastavi*, vol. 22, no. 3, (str. 88-98). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). The main pedagogical underlying the teaching of languages to very young learners. *Languages for the children of Europe*. Preuzeto 23. aprila 2015., sa http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf.
- Elkind, D. (2008). The Power of Play: Learning What Comes Naturally. *American Journal of Play*, Summer 2008, (pp. 1-6). Preuzeto 12. novembra 2015., sa <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/1-1-article-elkind-the-power-of-play.pdf>.
- Elkind, D. (2015). *Giants in the Nursery – A Biographical History of Developmentally Appropriate Practice*. St. Paul: Redleaf Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 19, no. 3, (pp. 221-246). Preuzeto 11. novembra 2015., sa <http://www.tpd.ac.nz/site/tpdl/files/Resources%20%20documents/General/Tas k-based%20learning/Ellis%20TBLT%20sorting%20misunderstdgs.pdf>.
- Enright, M. (2010). Foundations Study Guide: Montessori Education. *The Atlas Society*. Preuzeto 11. septembra 2015., sa <http://atlassociety.org/commentary/commentary-blog/3633-foundations-study-guide-montessori-education>.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Espinosa, L. M. (2008). *Challenging Common Myths about Young English Language Learners*. New York: Foundation for Child Development.
- Filipović, J. (2007). Ideološki aspekti politike i planiranja nastave jezika. U: *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*. Zbornik radova, (str. 375-384). Beograd: Filološki fakultet.
- Filipović, J. (2009). *Moć reči. Ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Fuchs, R., Vican, D., & Milanović Litre, I. (ured.) (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum* 8, (pp. 9-20). Preuzeto 03. februara 2016., sa <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/31616/1/Gardner.pdf>.
- Goullier, F., Carré-Karlinger, C., Orlova, N., & Roussi, M. (2013-2015). *European portfolio for student teachers of pre-primary education*. Preuzeto 20. januara 2016., sa http://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/preelementaire/documents/preelementaire_flyer_web.pdf.
- Goullier, F., Carré-Karlinger, C., Orlova, N., & Roussi, M. (2015). *European portfolio for pre-primary educators. The plurilingual and intercultural dimension*. Preuzeto 20. januara 2016., sa <http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/Pepelino/tabid/1833/Default.aspx>.
- Green, A. G. (1995). Culture, identity, and intercultural aspects of the early teaching of foreign languages. *Encuentro*, 8, (pp. 143-153). Preuzeto 11. oktobra 2015., sa <http://pliegos.culturaspopulares.org/encuentro/textos/8.9.pdf>.
- Guberina, P. (1991). Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues. *Le Français dans le Monde, août-septembre*, (pp. 65-70). Paris: Éditions CLE International.
- Haringman, L. (2001). Effective teaching and learning: the role of the creative parent-teacher. In: Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (ed.) (2001). *Creativity in education* (pp. 151-158). London and New York: Continuum.
- Holt, J. C. (1990). *How children fail*. London: Penguin. Preuzeto 03. decembra 2015., sa <http://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/ HOW-CHILDREN-FAIL-JOHN-HOLT.pdf>.
- Hornjak, S. (2010). Uticaj uzrasta i pola na usvajanje stranog jezika. *Komunikacija i kultura online: Godina I, broj 1*. Preuzeto 20. septembra 2015., sa <http://www.komunikacijaikultura.org/KK1/KK1Hornjak.pdf>.
- Hornjak, S. (2013). Igre kao didaktički materijali u nastavi stranih jezika. U: Vučo, J., & Durbaba, O. (ured.) (2013). *Jezik i obrazovanje* (str. 411-421). Beograd: Filološki fakultet.

- Janković, N. (2010). Developing language skills with young learners. *Inovacije u nastavi*, vol. 23, no. 2, (str. 55-65). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Janković, N., & Cvetković, M. (2013). Inovativni pristupi i didaktička sredstva u nastavi engleskog jezika na ranom uzrastu. *Inovacije u nastavi: časopis za savremenu nastavu*, vol. 26, no. 2, (str. 35-45). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2001). The universalization of creativity. In: Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (ed.) (2001). *Creativity in education* (pp. 1-13). London and New York: Continuum.
- Johnson, R. K., & Morrow, K. (eds.) (1981). *Communication in the Classroom. Applications and Methods for a Communicative Approach*. Essex: Longman.
- Johnstone, R. (2002). Addressing „the Age Factor“: some Implications for Languages Policy. *Guide for the development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Language Policy Division. Preuzeto, 23. juna 2015., sa <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/JohnstoneEN.pdf>.
- Joubert, M. M. (2001). The art of creative teaching: NACCCE and beyond. In: Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (ed.) (2001). *Creativity in education* (pp. 17-34). London and New York: Continuum.
- Jovanović, D. (2013). *Uticaj nastave gramatike na opšte znanje engleskog jezika kao stranog. Eksperimentalno istraživanje na uzorku studenata Tehnološko-metalurškog fakulteta u Beogradu – Doktorska disertacija*. Beograd: Filološki fakultet.
- Kadimba, L. (2012). *Including a foreign language in the preschool curriculum*. Preuzeto 15. oktobra 2014., sa <http://www.brighthubeducation.com/teaching-preschool/109848-including-foreign-language-in-the-preschool-curriculum/>.
- Kamenov, E. (1999). *Predškolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kamenov, E. (2006). *Dečja igra: vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kang Shin, J. (2006). Ten Helpful Ideas for Teaching English to Young Learners. *English Teaching Forum*, No. 2, (pp. 1-13). Preuzeto 25. decembra 2014., sa http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/06-44-2-b.pdf.

- Kaushanskaya, M., Yoo, J., & Marian, V. (2011). The Effect of Second-Language Experience on Native-Language Processing. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, No. 8, (pp. 55-77). Preuzeto 20. oktobra 2015., sa <http://vialjournal.webs.uvigo.es/pdf/Vial-2011-Article3.pdf>.
- Kitić, S. (2007). Teorija višestrukih inteligencija i nastava engleskog jezika. U: *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti. Zbornik radova*, (str. 575-585). Beograd: Filološki fakultet.
- Klemenović, J. (2009). *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Koks, M. (2000). *Dečji crteži*. (Gordana Miljević, prev.). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Komenski, J. A. (2000). *Materinska škola*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kostadinović, N. (2010). Usvajanje stranog jezika u ranom uzrastu kroz muzičke sadržaje. *Inovacije u nastavi: časopis za savremenu nastavu*, vol. 23, no. 2, (str. 98-107). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Kostić, Đ. (1995). *Govor i jezik deteta u razvoju*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kostić, J. (2010). *Žan Žak Ruso – Ideje i polazišta individualne pedagogije*. Preuzeto 08. novembra 2015., sa <http://www.detepus.rs/holistiko-obrazovanje/73-an-ak-ruso-ideje-i-polazita-individualne-pedagogije.html>.
- Kostić, J. (2012). *Pestaloci – obrazovanje srca, ruke i glave*. Preuzeto 08. novembra 2015., sa <http://www.detepus.rs/holistiko-obrazovanje/312-pestaloci-obrazovanje-srca-ruke-i-glave.html>.
- Košuta, N., & Vičević, S. (2013). Komunikacijske strategije, rano učenje stranoga jezika i Evropski jezični portfolio. U: Vučo, J., & Durbaba, O. (ured.) (2013). *Jezik i obrazovanje*, (str. 47-57). Beograd: Filološki fakultet.
- Kramsch, C. (2001). Intercultural communication. In: Carter, R., & Nunan, D. (eds.) (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1995). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hertfordshire: Prentice Hall Europe.

- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, Volume 64/4; doi:10.1093/elt/ccp082. Preuzeto 17. oktobra 2015., sa [http://laslab.org/upload/immersion and clil in english: more differences than similarities.pdf](http://laslab.org/upload/immersion%20and%20clil%20in%20english%20more%20differences%20than%20similarities.pdf).
- Leach, P. (2003). *Your baby and child*. London: Dorling Kindersley Limited.
- Lee, S., Butler, M. B., & Tippins, D. J. (2007). *A case study of an early childhood teacher's perspective on working with english language learners*. San Francisco: Caddo Gap Press. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ780590). Preuzeto 17. oktobra 2014., sa <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ780590.pdf>.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned (Fourth Edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- Linse, C. T. (2005). *Practical English Language Teaching: Young Learners*. New York: McGraw-Hill ESL/ELT. Preuzeto 17. novembra 2014., sa <https://it.scribd.com/doc/39065995/Practical-English-Language-Teaching>.
- Liu, H., Bates, E., & Li, P. (1992). Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Chinese. *Applied Psycholinguistics* 13, (pp. 451-484). Preuzeto, 10. januara 2015., sa <http://blclab.org/wp-content/uploads/2013/02/ap92.pdf>.
- Locke, J. (2007). *Some Thoughts Concerning Education*. New York: Dover Publications, Inc.
- Maksimović, A. (2013). Reggio Emilia kurikulum predškolskog vaspitanja i obrazovanja. U: *Razvojne karakteristike deteta predškolskog uzrasta. Zbornik radova*, (str. 79-85). Novi Sad: Fakultet za sport i turizam tims i Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Maalouf, A. (2008). *A rewarding challenge: How the multiplicity of languages could strengthen Europe. Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the European Commission*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- McLaughlin, B. (1992). *Myths and Misconceptions about Second Language Learning: What Every Teacher Needs to Unlearn*. Washington: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Preuzeto 15. marta 2014., sa <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352806.pdf>.

- Mihaljević Djigunović, J. (2012a). Attitudes and Motivation in Early Foreign Language Learning. *CEPS Journal*, vol. 2, no. 3, (pp. 55-74). Preuzeto 12. oktobra 2015., sa http://www.cepsj.si/pdfs/cepsj_2_3/cepsj_2_3_pp55_mihaljevic%20djigunovic.pdf.
- Mihaljević Djigunović, J. (2012b). *Early EFL learning in context – Evidence from a country case study*. London: British Council. Preuzeto 12. oktobra 2015., sa <http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/B376%20ELTRP%20Report%20-%20ELLiE%20v8.pdf>.
- Mikeš, M. (2008). *Mali jezikoslovci u vrtiću – Priručnik*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Mikić, J. M. (2013). *Korelacija udžbenika i programa u nastavi stranih jezika u osnovnim školama Srbije – Doktorska disertacija*. Beograd: Filološki fakultet.
- Milanović, M. (2010). Kreativne aktivnosti i igra u nastavi stranog jezika. *Inovacije u nastavi: časopis za savremenu nastavu*, vol. 23, no. 2, (str. 89-97). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Milovanović, R. (2010). *Motivacija i volja*. Preuzeto 20. januara 2016., sa www.pefja.kg.ac.rs.
- Milić, S., Simeunović, V., & Lalović, S. (2015). Inoviranje pristupa u otkrivanju kreativnosti kod djece predškolskog uzrasta. U: *Implementacija inovacija u obrazovanju – Izazovi i dileme. Zbornik radova*, (str. 603-614). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Miškeljin, L. D. (2012). *Kurikulum iz perspektive vaspitača – Doktorska disertacija*. Beograd: Filološki fakultet.
- Moeller, A. J., & Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. In: Dhonau, S. (ed.) (2014). *Unlock the Gateway to Communication – Selected Papers from the 2014 Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*, (pp. 1-18). Richmond: Robert M. Terry. Preuzeto 15. oktobra 2015., sa <http://www.csctfl.org/documents/2014Report/CSCTFLReport2014.pdf>.
- Momčilović, N. (2012). Evropska višejezičnost i uloga engleskog jezika. *Zbornik radova Filologija i univerzitet sa međunarodne konferencije Nauka i savremeni univerzitet*, (str. 617-629). Niš: Filozofski fakultet.
- Montesori, M. (2013). *Upijajući um*. Beograd: MIBA books i DN Centar.
- Montessori, M. (2004). *The Secret of Childhood*. Hyderabad: Orient Longman.

- Montessori, M. (2012). *The Montessori Method – Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in „The Children’s Houses“ with Additions and Revisions by the Author*. Preuzeto 10. decembra 2015., sa http://www.gutenberg.org/files/39863/39863-h/39863-h.htm#Page_15.
- Morlat, J-M. (2008). *L’enseignement précoce des langues étrangères*. Preuzeto 12. oktobra 2015., <http://portail-du-file.info/glossaire/LenseignementprecocedeslanguesetrangeresMORLAT.html>.
- New Jersey State Department of Education. (2014). *Preschool Teaching and Learning Standards*. Preuzeto 10. januara 2016., sa <http://www.nj.gov/education/ece/guide/standards.pdf>.
- Newby, D. (ed.) (2003). *Thematic collections: Presentation and evaluation of work carried out by the ECML from 1995 to 1999*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Preuzeto 12. aprila 2014., sa <http://archive.ecml.at/documents/pub251E2003Newby.pdf>.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A-B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Graz: ECML. Preuzeto 12. oktobra 2015., sa http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Olmos, A. (1989). Expérience d’introduction précoce du français langue étrangère. *Encuentro*, n°2. Preuzeto 08. januara 2014., sa www.encuentrojourn.org/textos/2.2.pdf.
- Ontario. (2007). *Supporting English Language Learners in Kindergarten: A practical guide for Ontario educators*. Toronto: Ministry of Education. Preuzeto 22. juna 2015., sa <https://www.edu.gov.on.ca/eng/document/kindergarten/kindergartenELL.pdf>.
- Ostrosky, M. M., Jung, E. Y., Hemmeter, M. L., & Thomas, D. (2003). *Helping Children Understand Routines and Classroom Schedules. What Works Briefs*. Champaign: Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. Preuzeto 10. januara 2016., sa <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481991.pdf>.
- Partalo, S., & Pribišev Beleslin, T. (2015). Dječija igra u kurikulumu predškolskog vaspitanja. U: *Implementacija inovacija u obrazovanju – izazovi i dileme. Zbornik radova, (str. 117-128)*. Beograd: Učiteljski fakultet.

- Patéli, M. (2007). L'enseignement de la phonétique au primaire: stratégies et techniques. In: Proscolli, A., & Forakis, K. (eds.) (2007). *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire: méthodes et pratiques*, (pp. 89-102). Athènes: Université d'Athènes.
- Petrova Djordjeva, E., & Kirova, S. (2013). Igra kao neophodna tehnika. U: Vučo, J., & Durbaba, O. (ured.) (2013). *Jezik i obrazovanje*, (str. 423-435). Beograd: Filološki fakultet.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1978). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Ponciano, L., & Shabazian, A. (2012). Interculturalism: Addressing Diversity in Early Childhood. *Dimensions of Early Childhood*, vol. 40, no. 1, (pp. 23-29). Preuzeto 10. oktobra 2015., sa [http://www.southernearlychildhood.org/upload/pdf/Interculturalism Addressing Diversity in Early Childhood Leslie Ponciano and Ani Shabazian.pdf](http://www.southernearlychildhood.org/upload/pdf/Interculturalism%20Addressing%20Diversity%20in%20Early%20Childhood%20Leslie%20Ponciano%20and%20Ani%20Shabazian.pdf).
- Popović, R. (2007). Obuka nastavnika engleskog jezika za rad sa najmlađim uzrastom. U: *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti. Zbornik radova*, (str. 456-464). Beograd: Filološki fakultet.
- Porcher, L., & Groux, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pouk Lilard, P. (2012). *Montesori danas*. Beograd: Propolis books.
- Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), (str. 165-173). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Proscolli, A. (2007). Apprendre le flé à l'école primaire: de l'épanouissement affectif au développement cognitif. In: Proscolli, A., & Forakis, K. (eds.) (2007). *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire: méthodes et pratiques*, (pp. 27-60). Athènes: Université d'Athènes.

- Prpić, M. (2009). Predmetni kurikuli za strane jezike u višem srednjem obrazovanju u europskim zemljama – Komparativni prikaz. *Metodika* 18, vol. 10, no. 1, (str. 112-128). Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Radojković Ilić, K. B. (2014). *Nastava jezika struke/jezika za posebne namene u kontekstu evropske obrazovne jezičke politike – Doktorska disertacija*. Beograd: Filološki fakultet.
- Raičević, V. (2011). *Rečnik lingvodidaktičke terminologije*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rousseau, J. J. (1866). *Émile ou de l'éducation*. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs
- Rowe, S., & Humphries, S. (2001). Creating a climate for learning at Coombes infant and nursery school. In: Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (ed.) (2001). *Creativity in education* (pp. 159-174). London and New York: Continuum.
- Savić, V. (2010). Unapređivanje nastave engleskog jezika na mlađem uzrastu kroz korelaciju sa nejezičkim nastavnim predmetima. *Inovacije u nastavi: časopis za Savremenu nastavu*, vol. 23, no. 2, (str. 108-118). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Silver, M., Adelman, B., & Price, E. (2003). *Total Physical Response: A Curriculum for Adults*. Preuzeto, 17. novembra 2015., sa <http://www.springinstitute.org/Files/tpr4.pdf>.
- Singleton, D. (2007). Globalization, language, and national identity: The case of Ireland. *CLCS Occasional Paper 68*. Dublin: Trinity College.
- Skouteris, H., Watson, B., & Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 37, no. 4, (pp. 78-85). Preuzeto 17. novembra 2015., sa https://www.unisa.edu.au/Global/Health/Sansom/Documents/iCAHE/DECD%20journal%20club%20page/Skouteris_2012.pdf.

- Slobin, D. I. (1973). Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar. In: Ferguson, C. A., & Slobin, D. I., (eds.). *Studies of child language development*, (pp. 175-208). New York: Holt, Rinehart & Winston. Preuzeto 14. septembra 2015., sa [http://ihd.berkeley.edu/SlobinLanguage%20Acquisition/\(1973\)%20Slobin%20-%20Cognitive%20prerequisites%20for%20acquisition%20of%20grammar.pdf](http://ihd.berkeley.edu/SlobinLanguage%20Acquisition/(1973)%20Slobin%20-%20Cognitive%20prerequisites%20for%20acquisition%20of%20grammar.pdf).
- Smith, M. K. (2000). 'Curriculum theory and practice' *the encyclopaedia of informal education*. Preuzeto 30. avgusta 2015., sa www.infed.org/biblio/b-curric.htm.
- Stakanova, E., & Tolstikhina, E. (2014). Different Approaches to Teaching English as a Foreign Language to Young Learners. *Third Annual International Conference "Early Childhood Care and Education"*, vol. 146, (pp. 456-460). Preuzeto 18. novembra 2015., sa http://ac.els-cdn.com/S1877042814048083/1-s2.0-S1877042814048083-main.pdf?_tid=2f3992d6-f41b-11e5-8a57-00000aab0f6c&acdnat=1459083509_72b074c53d9366cb3c1de1831620779e.
- Stanojević, D. (2009). Acquiring english as a second language in kindergarten. U: Vlahović, P., Bugarski, R., & Vasić, V. (ured.) (2009). *Višejezični svet Melanije Mikeš. Zbornik radova*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Stefanović, S. (2005). Nastava engleskog jezika na ranom školskom uzrastu od 7-10 godina: za i protiv. *Philologia, broj 3*, (str. 2-7). Beograd: UG Philologia.
- Stronge, J. H. (1993). Evaluating teachers and support personnel. In: Billingsley, B. S. (ed.), *Program leadership for serving students with disabilities*, (pp. 445-464). Preuzeto 12. septembra 2015., sa <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372532.pdf>.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2013). *Handbook on Educational Specialist Evaluation: Assessing and Improving Performance*. New York: Routledge.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šuvaković, A. (2013). Sličnosti i razlike u usvajanju L1 i L2. U: Vučo, J., & Durbaba, O. (ured.) (2013). *Jezik i obrazovanje*. (str. 57-82). Beograd: Filološki fakultet.
- Šuvaković, A. (2015). *Nastava italijanskog jezika kao drugog stranog jezika u ranom uzrastu - Doktorska disertacija*. Beograd: Filološki fakultet.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2001). *Raising Multilingual Children: Foreign Language Acquisition and Children*. Wesport: Bergin & Garvey.
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking Teacher Evaluation and Student Learning*. Alexandria: Assciaton for Supervision and Curriculum Development.

- University of Hertfordshire. (2009). Children can learn a second language in preschool, study finds. *ScienceDaily*. Preuzeto 14. oktobra 2014., sa www.sciencedaily.com/releases/2009/09/090910084303.htm
- Urbanik, M. K. (2001). *Curriculum planning and teaching: using the Library Media Center*. Lanham, Maryland and London: The Scarecrow Press, Inc.
- Vican, D., & Milanović Litre, I. (ured.) (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Vilić, I. (2007). Nastavnik u komunikativnom pristupu u nastavi stranog jezika. U: *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti. Zbornik radova, (str. 224-230)*. Beograd: Filološki fakultet.
- Vilotijević, M. (2000). *Didaktika 3. Organizacija nastave*. Beograd: Naučna knjiga/Učiteljski fakultet.
- Vilotijević, M., & Vilotijević, N. (2008). *Heuristička nastava*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Vilotijević, N. (2009). Kurikulum i kurikularne inovativne promene. U: *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – Vrednovanje. Zbornik radova, (str. 61-69)*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vos, J. (2008). Can preschool children be taught a second language? *Early childhood news*. Preuzeto 12. oktobra 2014., sa http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=60
- Vučo, J. (2006a). Savremene tendencije u nastavi stranih jezika – uloga biblioteka. U: *Deca i biblioteke. Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa održanog u Beogradu od 5. do 9. oktobra 2005*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu i Bibliotekarsko društvo Srbije.
- Vučo, J. (2006b). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. *Inovacije u nastavi: časopis za savremenu nastavu, vol.19, no.3, (str. 41-54)*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vučo, J. (2010). Interkulturalnost kao okvir i kontekst komunikativne nastave stranih jezika u ranom uzrastu. *Inovacije u nastavi: časopis za savremenu nastavu, vol. 23, no. 3, (str. 53-61)*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vujović, A. (2007). Nastava stranih jezika na učiteljskom fakultetu u Beogradu. U: *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti. Zbornik radova, (str. 421-429)*. Beograd: Filološki fakultet.

- Vujović, A. (2009a). Aktuelne teme u nastavi stranih jezika. U: *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – Vrednovanje. Zbornik radova*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vujović, A. (2009b). Evaluacija i samoevaluacija u nastavi stranog jezika. *Inovacije u nastavi, vol. 22, no. 3, (str. 99-106)*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vujović, A. (2011). „Uvođenje u jezike i kulture“ na predškolskom i mlađem školskom uzrastu. *Inovacije u nastavi: časopis za savremenu nastavu, vol. 24, no. 2, (str. 71-78)*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vujović, A., & Ristić, M. (2013). Učenje stranog jezika na ranom uzrastu uz pomoć multimedija. U: Vučo, J., & Durbaba, O. (ured.) (2013). *Jezik i obrazovanje*. (str. 79-94). Beograd: Filološki fakultet.
- Vygotsky, L. (1978). The Role of Play in Development. In: M. Cole (transl.), *Mind in Society, (pp. 92-104)*. Cambridge: Harvard University Press.
- Williams, L. R. (1999). Determining the early childhood curriculum: the evolution of goals and strategies through consonance and controversy. U: *The early childhood curriculum: current findings in theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Williams, P., Sheridan, S., Harju-Luukkainen, H., Pramling Samuelsson, I. (2015). Does group size matter in preschool teacher's work? The skills teachers emphasise for children in preschool groups of different size. *Journal of Early Childhood Education Research, vol. 4, no. 2, (pp. 93-108)*. Preuzeto 01. marta 2016., sa <http://jecer.org/wp-content/uploads/2015/10/Williams-Sheridan-Harju-Luukkainen-Pramling-Samuelsson-issue4-2.pdf>.
- Zavišin, K. (2013). *Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji – Doktorska disertacija*. Beograd: Filološki fakultet.
- Živković, D. (2013). Uloga stranih jezika u interkulturnom obrazovanju. U: *Zbornik radova Jezik, književnost, vrednosti: Jezička istraživanja*. Niš: Univerzitet u Nišu. Preuzeto 09. juna 2015., sa http://www.academia.edu/4158200/Uloga_stranih_jezika_u_interkulturnom_obrazovanju.

DOKUMENTI EVROPSKIH INSTITUCIJA

- Commission européenne. (1995). *L'importance de l'éducation préscolaire dans l'Union européenne. Un état de la question*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Commission of the European Communities. (2005). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training*. Preuzeto 17. marta 2015., sa https://www.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/4-20_2118/progressreport05.pdf.
- Commission of the European Communities. (2008). *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*. Preuzeto 10. aprila 2015., sa <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52008DC0566>.
- Council of Europe. (1997). *Final Conference of the Modern Languages Project*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (1998). *Resolution (98) 11 confirming the continuation of the European Centre for Modern Languages*. Strasbourg: Council of Europe. Preuzeto 15. maja 2015., sa [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Res\(98\)11&Sector=secCM&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=B9BDEE&BackColorIntranet=FFCD4F&BackColorLogged=FFC679](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Res(98)11&Sector=secCM&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=B9BDEE&BackColorIntranet=FFCD4F&BackColorLogged=FFC679).
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Unit. Preuzeto 11. oktobra 2014., sa http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- Council of Europe. (2004). *European Language Portfolio (ELP). Principles and Guidelines*. Strasbourg: Language Policy Division. Preuzeto 12. oktobra 2014., sa http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf.
- Council of Europe. (2006). *Plurilingual Education in Europe: 50 Years of international co-operation*. Strasbourg: Language Policy Division. Preuzeto 17. aprila 2015., sa https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurilingualEducation_EN.pdf.
- Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialogue*. Strasbourg: Council of Europe. Preuzeto 01. juna 2015., sa http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf.

- Council of Europe. (2009). *A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*. Language Policy Division. Preuzeto 12. oktobra 2014., sa http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/platformResources_en.pdf.
- Council of the European Union. (1997). *Council Resolution of 16 December 1997 on the early teaching of European Union languages*. Preuzeto 15. marta 2015., sa [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:31998Y0103\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:31998Y0103(01)).
- European Commission. (1995). *White paper on education and training: Teaching and learning – Towards the learning society*. Preuzeto 12. maja 2015., sa <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:51995DC0590&rid=2>.
- European Commission. (2003). *Action plan on language learning and linguistic diversity*, (COM /2003/449). Preuzeto 15. marta 2015., sa <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=uriserv:c11068>.
- European Commission. (2005). *Framework strategy for multilingualism*, (COM/2005/596). Preuzeto 15. marta 2015., sa <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:c11084>.
- European Commission. (2011a). *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. A policy handbook. European strategic framework for education and training*. Preuzeto 20. novembra 2014., sa http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf.
- European Commission. (2011b). *Country summaries*. Preuzeto 21. aprila 2015., sa http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/ellphb-summaries_en.pdf.
- European Commission. (2011c). *Examples of good practice. European strategic framework for education and training*. Preuzeto 20. novembra 2014., sa http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/ellp-handbook_en.pdf.
- European Commission. (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2012 Edition*. Eurydice and Eurostat Report. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Preuzeto 23. marta 2015., sa http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf.

European Commission. (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe – 2014 Edition*. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Preuzeto 27. juna 2015., sa http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/key_data_series/166EN.pdf.

European Commission. (2014-2015). *ET 2020 Working Groups*. Preuzeto 23. januara 2016., sa http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/et2020-presentation_en.pdf.

European Council. (2002). *Presidency Conclusions – Barcelona European Council*. Preuzeto 10. aprila 2015., sa http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf.

Evropska komisija. (2013). *Upoznavanje Evropske unije – Kako funkcioniše Evropska unija*. Luksemburg: Služba za publikacije EU.

Working group ECEC. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Preuzeto 07. aprila 2015., sa http://ec.europa.eu/education/policy/strategicframework/archive/documents/ece-c-quality-framework_en.pdf.

Education and training 2020 (ET 2020). (2009). Official Journal C119. Preuzeto 21. marta 2015., sa <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:ef0016>.

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). (2006). Official Journal of the European Union, L394/10. Preuzeto 17. marta 2015., sa <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32006H0962>.

DOKUMENTI FRANCUSKIH INSTITUCIJA

Décret relatif aux cycles d'enseignement. (2013). JORF n°0174 du 28 juillet 2013 page 12655 texte n° 2. Preuzeto 02. januara 2016., sa <http://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2013/7/24/MENE1318869D/jo/texte>.

Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (2015). NOR: MENE1506516D. Preuzeto 25. januara 2016., sa <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030426718>.

La carte des langues vivantes. (2015). NOR: MENE1524876C, circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015, MENESR - DGESCO MAF 1. Preuzeto 25. januara 2016., sa http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94580.

Programmes de l'enseignement de langues étrangères pour l'école primaire. (2007). A. du 25-7-2007. JO du 21-8-2007 (NOR: MENE0760316A). Preuzeto 25. januara 2016., sa <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm>.

Programmes d'enseignement de l'école primaire – Anglais. (2007). Le B.O. N°5 12 AVRIL 2007 HORS-SÉRIE. Preuzeto 25. januara 2016., sa ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs8/hs8_anglais.pdf.

DOKUMENTI HRVATSKIH INSTITUCIJA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2005). *Vodič kroz Hrvatski Nacionalni Obrazovni Standard za osnovnu školu.* Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. Narodne novine broj 63/08 i 90/2010. Preuzeto 23. januara 2016., sa http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html.

Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Narodne novine broj 5/2015. Preuzeto 23. januara 2016., sa http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html.

Pravilnik o vrsti stručne spreme stručnih djelatnika te vrsti i stupnju stručne spreme ostalih djelatnika u dječjem vrtiću. Narodne novine broj 133/1997. Preuzeto 23. januara 2016., sa http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997_12_133_1927.html.

Pravilnik o sadržaju i trajanju programa predškole. Narodne novine broj 107/2014. Preuzeto 23. januara 2016., sa http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_09_107_2081.html.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Urednički pročišćeni tekst, „Narodne novine“, broj 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 94/13, 136/14 – RUSRH i 152/14. Preuzeto 23. januara 2016., sa <http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli>.

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. Pročišćeni tekst zakona NN 10/97, 107/07, 94/13. Preuzeto 23. januara 2016., sa <http://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>.

DOKUMENTI SRPSKIH INSTITUCIJA

Nacionalni prosvetni savet. (2011). *Obrazovanje u Srbiji: kako do boljih rezultata. Pravci razvoja i unapređivanja kvaliteta preškolskog, osnovnog, opšteg srednjeg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja 2010-2020.* Preuzeto 17. aprila 2015., sa <http://mlekarskaskolapirot.edu.rs/pdf/04-Pravci%20razvoja.pdf>

SLUŽBENI GLASNIK

Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku. „Službeni glasnik RS“, br. 63/2010.

Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa. „Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik RS“, br. 14/2006.

Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika. „Službeni glasnik RS“, br. 5/12.

Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. „Službeni glasnik RS“, broj 86/2015 i 3/2016.

Pravilnik o standardima uslova za ostvarivanje posebnih programa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja. „Službeni glasnik RS“, br. 61/2012.

Pravilnika o vrednovanju kvaliteta rada ustanova, „Službeni glasnik RS“, broj 9/2012.

Pravilnik o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova. „Službeni glasnik RS“, br. 26/13.

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. „Službeni glasnik RS“, br. 107/2012.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. „Službeni glasnik RS“, br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013.

Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. „Službeni glasnik RS“, br. 18/2010.

PRILOZI:

PRILOG 1: Pregled početka obaveznog učenja stranih jezika u zemljama evrope, po starosti učenika

PRILOG 2: Saglasnost za učešće u istraživanju

PRILOG 3: Analiza sadržaja programa

PRILOG 4: Anketni upitnik

PRILOG 5: Intervju

PRILOG 6: Tabela za opservaciju nastave

PRILOG 1:**Pregled početka obaveznog učenja stranih jezika u zemljama evrope, po starosti učenika⁸⁶**

ZEMLJA	UZRAST NA KOME SE UČI 1. STRANI JEZIK	UZRAST NA KOME SE UČI 2. STRANI JEZIK
Austrija	6–18	15–18
Belgija (flamanski)	10–18	12–18
Belgija (nemački)	3–18	13–18
Belgija (francuski)	8–18	–
Bugarska	8–19	15–19
Češka	8–19	15–19
Danska	9–19	–
Engleska	11–14	–
Estonija	7–19	10–19
Finska	7–18	13–19
Francuska	7–18	13–18
Grčka	8–18	10–15
Holandija	10–18	–
Hrvatska	6–18	–
Irska	–	–
Island	9–19	10–19
Italija	6–19	11–14
Kipar	5–18	12–18
Letonija	9–19	12–19
Lihtenštajn	6–18	15–18
Litvanija	8–18	12–16
Luksemburg	6–19	7–19
Mađarska	9–18	14–18
Malta	5–16	11–16
Nemačka	8–19	–
Norveška	6–18	16–17
Poljska	7–19	13–19
Portugal	6–17	12–15
Rumunija	8–17	10–18
Slovačka	8–19	11–19
Slovenija	9–19	12–19
Španija	6–18	–
Švedska	7–19	–
Turska	9–18	–

⁸⁶ (European Commission, 2012:28-30)

PRILOG 2: Saglasnost za učešće u istraživanju

Poštovani,

U cilju sticanja uvida u položaj koji nastava stranih jezika u predškolskom uzrastu zauzima u Srbiji i izrade predloga kurikularnog okvira za njeno unapređivanje i šire prepoznavanje njenog značaja, sprovodim istraživanje u okviru izrade doktorske disertacije pod naslovom *Kurikularni okvir za nastavu stranih jezika u predškolskom uzrastu u Srbiji*.

Vaše učešće podrazumeva:

- da mi dozvolite da proučim sadržaj programa na kojem se bazira nastava stranih jezika (analiza sadržaja);
- da nastavnik jezika popuni upitnik i da zatim obavimo kratak intervju;
- da omogućite moje prisustvo u svojstvu posmatrača na pet časova stranog jezika sa grupom predškolskog uzrasta (opservacija uz beleške).

Po potrebi biće korišćen diktafon.

SVE INFORMACIJE KOJE BUDU PRIKUPLJENE BIĆE UPOTREBLJENE SAMO U SVRHU OVOG ISTRAŽIVANJA. SVI PODACI KOJI BUDU NAVEDENI SU POVERLJIVI, A IDENTITET POJEDINACA I USTANOVA NIJE RELEVANTAN ZA CILJ POMENUTOG ISTRAŽIVANJA I NIGDE SE NEĆE POMINJATI (OSIM U SPISKU USTANOVA KOJE SU PRIHVATILE UČEŠĆE). U SLUČAJU POTREBE ZA NAVOĐENJEM ODREĐENOG SLUČAJA U DISERTACIJI, IMENA I NAZIVI BIĆE ADEKVATNO PROMENJENI. PRISTUP INFORMACIJAMA IMAĆE SAMO ISTRAŽIVAČ.

Vaše pristupanje ovom istraživanju je u potpunosti dobrovoljno. U bilo kom momentu u toku istraživanja možete se povući ukoliko to želite. Možete mi se obratiti za sva dodatna pitanja.

Jelena Višacki

* * *

Pročitao/pročitala sam sve informacije koje su date u ovom dokumentu. Dobio/dobila sam odgovore na sva dodatna pitanja. Dobrovoljno pristajem da učestvujem u ovom istraživanju.

Datum _____ Potpis učesnika u istraživanju _____

PRILOG 3: Analiza sadržaja programa

Vrtić:

ANALIZA PROGRAMA

PROGRAM	
Da li postoji?	
Struktura/kateg.?	
Da li je detaljan?	
METODA	
Priznata metoda?	
Opis?	
Udžbenik?	
Didaktički mater.?	
LUDIČKI ASPEKT	
Da li se napominje?	
U kojoj meri?	
Koje aktivnosti?	
Muzika, ples, ...?	
LING. SADRŽAJ	
Da li je propisan?	
Koje oblasti?	
Koliko je detaljan?	
RECEPCIJA	
Naglašen značaj?	
Propisano?	
Koje aktivnosti?	
IZGOVOR	
Propisano?	
Koje aktivnosti?	
DRUGE KULTURE	
Propisano?	
Koje aktivnosti?	
Poređenje?	
DRUGI JEZICI	
Propisano?	
Koji jezici?	
Poređ. sa mat.?	

PRILOG 4: Anketni upitnik

Vrtić:	UPITNIK	
POL	<input type="checkbox"/> Muški	<input type="checkbox"/> Ženski
STRUČNA SPREMA		
Stepen	Naziv škole	
UČEŠĆE U PROGRAMIMA STRUČNOG USAVRŠAVANJA		
Jezički programi		
Pedagoški programi		
BORAVAK U INOSTRANSTVU NA STRUČNOM ILI JEZIČKOM USAVRŠAVANJU (koliko dugo, za koji jezik)		
GODINE RADA U NASTAVI (sa bilo kojim uzrastom)		
GODINE RADA SA PREDŠKOLSKIM UZRASTOM		
1) KOLIKO SE OSLANJATE NA PROGRAM U PLANIRANJU SVOJE NASTAVE?		
<input type="checkbox"/> Striktno se pridržavam programa	<input type="checkbox"/> Uopšte se ne pridržavam programa	
<input type="checkbox"/> U velikoj meri se pridržavam programa	<input type="checkbox"/> Ne planiram nastavu, pratim udžbenik	
<input type="checkbox"/> Delimično se pridržavam programa	<input type="checkbox"/>	
Dodatno obrazloženje (ukoliko je potrebno)		

2) DA LI KORISTITE/PRATITE UDŽBENIK?

Da Ne Po potrebi _____

3) KOJE OD NAVEDENIH ASPEKATA PRIMENJUJETE I U KOJOJ MERI SU PRISUTNI U RADU SA DECOM?

(Stepen primene odredite na skali od 1 do 5 - gde je 1 najniži, a 5 najviši nivo primene)

Vežbanje izgovora	1	2	3	4	5	Učenje leksike	1	2	3	4	5
Razvoj receptivne sposobnosti	1	2	3	4	5	Razvoj ekspresivne sposobnosti	1	2	3	4	5
Senzibilizacija za druge kulture i jezike	1	2	3	4	5	Drugo	_____	_____	_____	_____	_____

4) KOJE OD NAVEDENIH AKTIVNOSTI I U KOJOJ MERI KORISTITE U RADU SA DECOM?

(Stepen primene odredite na skali od 1 do 5 - gde je 1 najniži, a 5 najviši nivo primene)

Igra (ludičke aktivnosti)	1	2	3	4	5	Kreativne aktivnosti (rad rukama)	1	2	3	4	5
Pesme i pesmice	1	2	3	4	5	Čitanje priča i bajki deci	1	2	3	4	5
Ples uz pesme na stranom jeziku	1	2	3	4	5	Didaktički materijal (sličice,...)	1	2	3	4	5
Vežbanje pisanja	1	2	3	4	5	Drugo	_____	_____	_____	_____	_____

5) NA KOJI NAČIN DRŽITE DEČIJU PAŽNJU?

Zanimljivim aktivnostima Ne uspevam uvek da im držim pažnju
 Čestom promenom aktivnosti _____

6) U KOJOJ MERI KORISTITE MATERNJI JEZIK U RADU SA DECOM?

Ne koristim ga uopšte Samo po potrebi Više od stranog

Dodatno obrazloženje (ukoliko je potrebno)

7) NA KOJI NAČIN SARADUJETE SA RODITELJIMA?

Kroz sastanke sa roditeljima

Kroz radionice sa roditeljima

Kroz priredbe, izložbe dečijih radova,...

Nemam kontakt sa roditeljima

Kroz portfolio svakog deteta

8) KAKO PROVERAVATE EFEKAT/REZULTATE SVOG RADA? (EVALUACIJA)

Proveravam znanje dece i/ili rezultate svog rada

Obrazložite kako

Ne proveravam rezultate svog rada, niti znanje dece

Drugo

Opišite

PRILOG 5: Intervju

Vrtić:

INTERVJU

1) Koje su po vama najveće prednosti programa koji koristite? Zašto su to najveće prednosti?

2) Koji su po vama najveći nedostaci programa koji koristite? Zašto su to najveći nedostaci?

3) Koliko vam program na koji se oslanjate ostavlja slobode u planiranju nastave?

4) Da li se vaš rad na neki način kontroliše?

1) Koje su po vama najveće prednosti programa koji koristite? Zašto su to najveće prednosti?

2) Koji su po vama najveći nedostaci programa koji koristite? Zašto su to najveći nedostaci?

3) Koliko vam program na koji se oslanjate ostavlja slobode u planiranju nastave?

4) Da li se vaš rad na neki način kontroliše?

PRILOG 6: Tabela za opservaciju nastave

Vrtić:	ČAS BR.	OPSERVACIJA
---------------	----------------	--------------------

Broj dece u grupi	Organizacija prostora
Dužina časa	

STRUKTURA NASTAVE	MAT./STRANI JEZIK	VEŽBA IZGOVORA	UČENJE LEKSIKE	RECEP./EXPRESIVNOST
	LUDIČKE AKTIVNOSTI	PESME, PESMICE	KREATIVNE AKT.	BAJKE, PRIČE
	DINAMIČNOST ČASA	PONAVLJANJE	MOTIVISANOST DECE	FIZIČKA AKTIVNOST D.
	DIDAKTIČKI MAT.	INTERKULTURNOST	VEŽBA PISANJA	STAV DECE

BIOGRAFIJA

Jelena Višacki rođena je 20. juna 1979. godine u Friburgu u Švajcarskoj. Posle završene gimnazije u Švajcarskoj, doselila se u Srbiju i diplomirala 2003. godine na Filološkom fakultetu u Beogradu, na grupi za francuski jezik i književnost. U junu 2011. godine, na istom fakultetu, odbranila je magistarski rad čija je tema bila *Poređenje francuskih i srpskih idiomatskih izraza u jeziku prava i ekonomije* i time stekla akademski naziv Magistra filoloških nauka.

Od 1997. do 2009. godine držala je časove francuskog jezika deci mlađeg školskog uzrasta. Od 2006. do 2009. godine radila je kao nastavnica francuskog jezika u jednoj privatnoj školi stranih jezika u Beogradu.

Krajem devedesetih godina, u Crvenom Krstu Švajcarske pružala je usluge prevođenja izbeglicama sa prostora bivše Jugoslavije. U julu 2003. godine u Beogradu, angažovana je kao prevodilac za francuski i engleski jezik na Svetskom prvenstvu u veslanju. U periodu od dve godine, saradivala je sa odsekom za međunarodne postdiplomske studije na Ekonomskom fakultetu u Beogradu gde je takođe pružala prevodilačke usluge za francuski jezik. Tokom 2012. i 2013. godine, u saradnji sa profesorima sa Filološkog fakulteta, prevodila je na francuski jezik članke o srpskim nadrealistima, koji su zatim objavljivani u francuskim časopisima. Od 2012. godine radi kao prevodilac i korespondent sa inostranstvom u privatnom preduzeću u Beogradu.

Udata je i majka je troje dece.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписана JELENA VIŠACKI
број уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

KURIKULARNI OKVIR ZA NASTAVU STRANIH
JEZIKA U PREDŠKOLSKOM UZRASTU U SRBIJI

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам коришћала ауторско право и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 25. 03. 2016.



Прилог 2.

**Изјава о истоветности штампане и електронске
верзије докторског рада**

Име и презиме аутора JELENA VIŠACKI
Број уписа _____
Студијски програм _____
Наслов рада KURIKULARNI OKVIR ZA NASTAVU STRANIH JEZIKA U
PREDŠKOLSKOM UZRASTU U SRBIJI
Ментор PROF. DR. JULIJANA VUKO
Потписани JELENA VIŠACKI

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предала за објављивање на порталу Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

у Београду, 25. 03. 2016.



Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„KURIKULARNI OKVIR ZA NASTAVU STRANIH JEZIKA
U PREDŠKOLSKOM UZRASTU U SRBIJI“

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредба садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство – некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на пољуни листи).

Потпис докторанда

у Београду, 25. 03. 2016.

