

Pripremaju li studijski programi u Hrvatskoj buduće profesore stranoga jezika za rad s učenicima rane školske dobi?

Vičević Ivanović, Sanja; Patekar, Jakob; Košuta, Nataša

Source / Izvornik: **Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 2019, 21, 307 - 344**

Journal article, Published version

Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)

<https://doi.org/10.15516/cje.v21i1.2941>

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:652613>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-12**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



Do Study Programs in Croatia Prepare Future Foreign Language Teachers to Work with Young Learners?

Sanja Vičević Ivanović¹, Jakob Patekar² and Nataša Košuta³

¹Greenfield Community School

²Rochester Institute of Technology Croatia

³University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences,
Department of German Language and Literature

Abstract

The aim of this paper is to determine the inclusion and the instructors' attitudes toward the inclusion of content related to early foreign language learning and teaching at an early age in foreign language study programs in Croatia. To establish whether there is a specific course in early foreign language learning and to identify respondents, we looked at the study programs of English, German, Italian, and French from the faculties of humanities and social sciences at the universities of Osijek, Rijeka, Split, Zadar, and Zagreb. Following that, we asked a number of instructors of teaching methodology and glottodidactics courses from the aforementioned programs to fill out a questionnaire containing open- and close-ended questions regarding the importance of professional training for working with young learners, and the inclusion of topics from the field of early language learning and teaching in teaching methodology and glottodidactics courses. The results show that such topics are not sufficiently included in the programs, which leads us to conclude that students – future foreign language teachers – are not prepared to teach young learners once they leave university. Considering the fact that a foreign language is a mandatory subject from grade 1 in Croatia, and that there is a need for teachers educated to work with young learners, as a possible solution for preparing foreign language teachers to teach young children we highlight the importance of revising the content of initial foreign language teacher education in view of offering students a specialization in the field of early language learning.

Key words: foreign language teacher education; foreign language teaching; young language learners.

Introduction

In this paper, we analyze the inclusion and the instructors' attitudes toward the inclusion of content related to foreign language learning and teaching at an early age in study programs in Croatia. "Early age" usually refers to the period that starts in grade 1 of elementary school (Andraka, 2004, p. 237) and lasts until the end of grade 4, meaning from 6 to 10/11 years of age (Legac & Filipan-Žignić, 2004, p. 229). Children of this age are considered to be "most receptive to learning a foreign language", and such a conclusion is based on a number of Croatian and foreign research projects on early language learning (Legac & Filipan-Žignić, 2004, p. 229).

In the context of European language policy at the turn of the 20th into the 21st century, early language learning and teaching found itself in the focus of both teaching and research practice. In accordance with interest in foreign language learning, in 2003/2004 school year, Croatia introduced a mandatory foreign language from grade 1 and an elective foreign language from grade 4 of elementary school (Buljan Culej, 2012, p. 6).

The results of Croatian early language learning research projects are internationally recognized and acknowledged (Mihaljević Djigunović, 2002, p. 152). The first such project in Croatia started at the beginning of the 1970s and was focused on testing the hypothesis that initiating formal foreign (English) language learning at an early age will prove to have good results (Vilke & Mihaljević Djigunović, 2000, p. 146). Based on the results of the first project, the second started at the beginning of the 1990s, with one of its primary aims being to determine the difference in the proficiency of learners who started learning a foreign language in grade 1 and of those who started learning it in grade 4 of elementary school (Bagarić, 2002, pp. 258-260). The results of the first project primarily pointed to the importance of acquiring pronunciation and intonation at an early age (Bagarić, 2002, p. 258), and both projects resulted in valuable insights into early foreign language learning regarding the child's physical, linguistic, cognitive, and emotional development, as well as in findings concerning the characteristics of a good language teacher, material selection, and content development (Vilke & Mihaljević Djigunović, 2000, pp. 146-147). The experience from Osijek in the early language learning project showed that good results in early learning depend on a competent teacher who is trained and willing to work with young learners. As a possible answer to this need, they proposed specialization in the final year of study in view of elective courses dealing with early language learning (Petrović, 1997, p. 319).

Taking all of the above in consideration, we find it justified to analyze the inclusion and the instructors' attitudes toward the inclusion of content related to foreign language learning and teaching at an early age in study programs. In the following part of the paper, we focus on the developmental characteristics of young learners in the context of foreign language learning and on the competences that a foreign language teacher should possess in order to work with young children. We also provide a brief introduction into the initial education of future foreign language teachers.

Developmental Characteristics of Young Learners in the Context of Foreign Language Teaching

Developmentally appropriate practice is primarily a reflection of the interaction between glottodidactics and psychology, which means that awareness of a child's developmental characteristics from the aspect of psychology is a precondition for teaching a foreign language in a way that is appropriate to the age and the needs of a learner.

Developmental needs of a child have been explored from various aspects by different authors (Andrižević & Čudina-Obradović, 1990; Berk, 2008; Furlan, 1991; Johnston & Halocha, 2010; Lamb, Bornstein, & Teti, 2002; McCartney & Phillips, 2006; Mitchell, 1992; Starc, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca, & Letica, 2004; Vasta, Haith, & Miller, 2005). By synthesizing the work of these authors, we can conclude that developmentally appropriate practice in early foreign language learning and teaching needs to take into account not only cognitive, emotional, and social aspects, but the physical aspect as well. Indeed, it is these aspects that we find in Berk (2008, pp. 275-341), according to whom children in their early school years are in the period of middle childhood, which starts at the beginning of school and ends at the beginning of puberty (6 – 11 years of age).

This is a period of a child's intense progress. From the cognitive aspect, it means that children of that age are able to process information in a systematic and logical way, that there is a wide range of topics they can talk about, and that their communication skills are progressing rapidly (Ljubešić, 1996, p. 257). Nonetheless, children are closely connected to their immediate surroundings and concrete topics (Buggle, 2002, p. 97) because operational thinking, which determines the entire cognitive development, has not yet developed completely; children of that age cannot deal with the hypothetical or the abstract. Piaget (2003, pp. 160-162) calls this developmental stage a stage of concrete operations and points out that logical thinking is related to the subject matter in the immediate surroundings. In addition, Bašić (2009, p. 288) emphasizes that children are already from an early age capable of choosing the subject matter and shaping the learning process responsibly, and that independent learners are prepared to take responsibility for their knowledge and make decisions about their further course of study (Vrhovac & Mihaljević Djigunović, 2010, p. 237).

To meet the needs of emotional development, we need to take into account children's egocentricity (Legac & Filipan-Žiganić, 2004, p. 234). A child does not understand that there is a difference between his or her perspective and the perspective of another (Pijaže & Inhelder, 1978, p. 19). For that reason, we should approach a child with sensibility in order not to hurt his or her feelings; one of the basic needs of a young learner is the need to feel emotionally safe (Rijavec, 1995, p. 149). Furthermore, seven-year-old children do not show an inclination toward their classmates, but toward their teacher; for this reason, the teacher plays an important role in the development of the attitude toward the foreign language, as young learners get emotionally attached to their teacher (Vilke, 1995, p. 5).

As part of a child's social development in this age, the most important is the way he or she communicates with the people in the surroundings. Children shape their speech while interacting with others (Vigotski, 1977, p. 158), and the focus is on the need for self-realization in relation to the classmates (Rijavec, 1995, p. 149).

The physical development of a young learner is characterized by a great need for physical activity (Legac & Filipan-Žignić, 2004, p. 234; Rijavec, 1995, p. 149), the development of eye-hand coordination, and the carrying out of precise finger movement. In this context it needs to be noted that children cannot focus on one particular activity for a period longer than 10 minutes, after which fatigue and boredom appear. The learning process should thus be like a game (Vilke, 1995, p. 5).

By synthesizing the key characteristics of physical, cognitive, emotional, and social development that are relevant for early foreign language teaching and learning, Patekar (2014, pp. 68-69) highlights the following: young children are playful, they are still developing fine motor skills, they are still mastering their first language, they understand only the concrete, they are developing language awareness, selective attention, and memorization strategies, they are learning to be independent, they are curious, they are beginning to adapt to school demands, they are learning to cooperate with their peers, and they are building self-esteem.

The teaching process should take into account the learners' characteristics, and the teacher's primary task is to prepare the learner to become an active participant in the class (Mihaljević Djigunović, 2004, p. 329). Young learners need a game manager, a teacher who will sing with them, dance, act, and draw, which requires physical, intellectual, and emotional effort on the teacher's part. The teacher also needs to be creative and love children (Vilke, 1995, p. 6).

Specific Competences of Foreign Language Teachers for Teaching Young Learners

The teacher has been assigned the central role in the teaching process (Witte & Harden, 2010, p. 1324). In the context of foreign language teaching, the teacher is the key person in leading children and encouraging them to learn a foreign language (Coyle & Verdú, 2000, p. 290; Pavičić & Bagarić, 2005, p. 390), as well as in creating the preconditions for learning and monitoring the learners' learning process (Bašić, 2009, p. 287). Whether in a psychological or a strictly professional sense, the teacher has a great responsibility as all of his or her actions affect the quality of the acquisition of knowledge (Franušić, 1999, p. 250). In addition, the teacher has to acknowledge the fact that there is little in the education process that children miss registering, as they see and feel more than we are aware of (Kovačević, 2007, p. 202).

Looking at the matter from the perspective of the learner's and the teacher's roles, the responsibility for the final outcome is surely a shared one. The teacher's role is most often reflected in the role of a person who encourages the learner to evaluate his or her foreign language production and to use the acquired knowledge. The teacher

becomes the learner's partner and assistant (Vrhovac & Mihaljević Djigunović, 2010, pp. 237-238). However, the reality of the teaching practice does not reflect this. For example, research carried out on the sample of 120 students from grade 1 to 4 of elementary school, which focused on the frequency of using communication strategies in the early learning of German and English, concludes that the dominant role of the teacher is still that of someone who transfers knowledge and directs communication in the classroom (Košuta & Vičević, 2013, p. 55). Such a role presumes the teaching of a child who is dependent on the adult, whereas if we move away from such a model we discover a creative, active, competent, and – above all – independent child (Bašić, 2009, p. 292). Therefore, we should aim toward developing the following roles of the teacher: manager, knowledge source, observer, informer, encourager, replier, presenter, organizer, supervisor, guide, assistant, evaluator, etc. (Mihaljević Djigunović, 2004, p. 330). The teacher is transitioning from the role of knowledge transferor, animator, and evaluator to a strategist who thinks about creating an optimal foreign language learning environment, who makes decisions and takes responsibility, encourages learners, and mediates between the learners, the teaching material and the subject matter (Vrhovac, 2005, p. 545).

The teacher's competence should take first place as a guarantee of success in teaching (Vrhovac, 1993, p. 33). The specific competences of foreign language teachers are defined in the European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference (Mihaljević Djigunović & Mardešić, 2009, p. 319). Competences¹ related to language teaching require that the teacher is familiar with the particularities of working with young learners, that is, that the teacher is familiar with young children's cognitive and psycholinguistic development, with the underlying principles of glottodidactics used in designing the learning and the teaching process in the context of early foreign language learning, and that the teacher is capable of organizing a lesson in accordance with the learners' age and proficiency (Radišić, Pavičić Takač, & Bagarić, 2003, p. 3).

In order for the foreign language teacher to teach successfully, she or he needs to take into account psychological factors, learners' personal needs, and social circumstances (Perković, 2000, p. 423). In this way, the teacher could balance his or her expectations from the learner and the learner's actual abilities so that she or he does not cause frustration in the learner by expecting too little or too much (Nikpalj, 1993, p. 171). A proper attitude toward the young learner, as was previously mentioned, requires acknowledging the theoretical findings regarding child development at that age. Such attitude would be expressed in all aspects of teaching, like teaching styles and techniques, practical application of all competences, language use, dealing with learners, etc. (Legac & Filipan-Žignić, 2004, pp. 230-231).

¹ Within a systematic definition of the field of the competences of elementary school foreign language teachers, the competences that are listed as specific to foreign language teaching are those related to language, culture, and language teaching. Alongside these, there are educational competences as well, which include competences related to education sciences and those related to lifelong learning (Radišić, Pavičić Takač, & Bagarić, 2003, p. 1).

Embracing appropriate ways of teaching is one of determining factors in reducing and eliminating the fear of foreign language, that is, in teaching successfully and creating an encouraging environment, as Piechurska-Kuciel (2010, p. 46) concluded based on her research on the sample of 495 foreign language learners. In addition to being familiar with developmental characteristics and teaching techniques, the most important quality of a foreign language teacher working with young learners is “the ability to speak the foreign language fluently and spontaneously in everyday situations” (Petrović, 2002, p. 141). Furthermore, at an early age, the teacher’s attitude toward errors is very important, as it is more useful to tolerate errors for a certain period than to correct them and explain in a way that is done with older learners (Petrović, 2002, p. 144). Hence, assessing young learners is quite a challenge because it requires the teacher to be rather sensitive to cognitive and psychosocial particularities of children 6 to 11 years of age (Andraka, 2004, p. 237).

Specific competences of foreign language teachers for teaching young learners also include the following: positive attitude toward and fondness of the foreign language being taught, belief in the benefits of teaching the foreign language at an early age, ability to create a positive and safe learning environment, providing support and creating opportunities for learners to feel successful, and ability to keep learners focused and on-task. These competences stem from early language learning research carried out within the ELLiE project, which is based on case studies from seven European countries, including Croatia (Tragant Mestres & Lundberg, 2011, p. 100).

Based on everything above, it is clear that foreign language teachers who work with young children face very demanding and complex tasks. What is more, research shows that the two key elements in teaching are experience and teacher education (Mihaljević Djigunović, 2004, p. 329). Students, future teachers, need to be prepared for the complexity of the situation in the field, and they need to know how to set the aims of a certain activity, choose learning strategies or techniques, and design exercises and other appropriate teaching material for their learners; otherwise, they will not be able to deal with the complexity of the teaching process (Vrhovac, 2000, p. 156).

Foreign Language Teacher Education in Croatia

In the last twenty years, discussion moved away from questioning the importance of a foreign language as a component of teacher education toward examining the processes that are specific to foreign language teacher education, that is, toward finding appropriate ways of teaching foreign languages (Mihaljević Djigunović, 2004, p. 331). Previously, future teachers were introduced to the techniques and skills needed for working in the classroom, whereas today, the aim is to educate future teachers to understand the learning process and to develop their own theories of foreign language teaching by solving problems through an analysis of one’s teaching practice.

In the Croatian context, the problem of foreign language teacher education stems from the concept of study programs and the system of education (Mihaljević

Djigunović & Mardešić, 2009, p. 326). For a number of years, there have been two ways of attaining a qualification for teaching a foreign language – a foreign language study program at the faculties of humanities and social sciences (producing specialist teachers) and a study program for elementary teachers with a foreign language at the faculties of teacher education (producing generalist teachers with a major in a foreign language). Around 10% of the study programs in previous 4-year undergraduate study programs at the faculties of humanities and social sciences were devoted to acquiring the teaching competence, whereas that share at the faculties of teacher education was around 35% (Mihaljević Djigunović & Mardešić, 2009, p. 319). The aims of double major study programs that include foreign language teacher education (for English and German) at the Faculty of Teacher Education in Zagreb are oriented toward acquiring comprehensive teaching competences with special attention given to courses within which specific competences for working with elementary school children are developed (Gehrman & Petravić, 2005, p. 201). On the other hand, at the faculties of humanities and social sciences, foreign language teacher education is “still an unproportioned combination of content that defines the subject of teaching (...) and content and procedures that are specific to the teaching profession (Mihaljević Djigunović, 2004, p. 331). Specialized courses for future language teachers make for only 7% of the total study program (Mihaljević Djigunović, 2004, p. 331). This is illustrated by the fact that the study program for future English language teachers in 2001/2002 academic year did not include a course that specifically deals with early language learning (Mihaljević Djigunović & Zergollern Miletić, 2003, p. 86); looking at the faculties of humanities and social sciences in Croatia today, not much has changed.

“Teacher education should be oriented toward the teaching profession and it should be grounded in scientific research” (Gehrmann & Petravić, 2000, p. 173). Most experts find that the initial education of foreign language teachers should include a practical knowledge of the foreign language, a theoretical knowledge about the foreign language and foreign language teaching, an insight into the current teaching practice, and a practical knowledge of teaching methodology that is acquired within pre-service training (Mihaljević Djigunović & Zergollern Miletić, 2003, p. 78). The most important and already accepted tenets of contemporary teacher education require, among other things, that 20% – 30% of a 5-year study program is devoted to acquiring teaching competences (Mihaljević Djigunović & Mardešić, 2009, p. 318). Specific teaching competences are acquired within the following areas: practical knowledge of the language, theoretical knowledge about the language, education science, second language acquisition, and foreign language teaching methodology (Mihaljević Djigunović & Mardešić, 2009, p. 324). Acquiring specific knowledge and skills in teacher education is indispensable as it enables the teacher to understand contemporary approaches to teaching and to be critical in choosing whether to accept the changes or not (Mihaljević Djigunović, 2004, p. 331). In this context, it is important to note that the content of initial teacher education should primarily be oriented

toward future learners, with age of learners having an important role (Gehrmann & Petravić, 2005, p. 197) as one of the key factors determining the way learners are taught (Vilke & Mihaljević Djigunović, 2000, p. 152).

Research Aim

Considering the fact that most foreign language teachers are educated within the study program of initial teacher education at faculties of humanities and social sciences, the aim of this research is to examine whether study programs in Croatia prepare future foreign language teachers to work with young learners, based on the following research questions:

Is content related to foreign language learning and teaching at an early age included in the study programs of Croatian faculties of humanities and social sciences?

What are the attitudes of instructors of teaching methodology and glottodidactics courses toward the inclusion of content related to foreign language learning and teaching at an early age in the study program that is carried out at their faculty?

Methodology

The research was carried out in two parts. The first part included an analysis of study programs, and in the second part instructors' attitudes were examined using a questionnaire.

Corpus

The corpus in the first part of the empirical research consists of the 2016/2017 academic year syllabi of 15 foreign language study programs. The foreign languages taken into consideration were English, German, Italian, and French, and the syllabi came from the faculties of humanities and social sciences at the universities in Osijek, Rijeka, Split, Zadar, and Zagreb.

Sample

In the second part of the research, we worked with a sample of instructors of language teaching methodology and glottodidactics courses from the aforementioned study programs in Osijek, Rijeka, Split, Zadar, and Zagreb (N=21). The sample contains the same number of instructors in German and Italian (N=3), somewhat more respondents from the French program (N=5), and the most respondents from the English program (N=9). One respondent did not reveal her affiliation (Figure 1). There were 20 female and only one male respondent. The age range was from 27 to 77 years, while work experience in teaching methodology or glottodidactics courses was from 0 to 35 years.

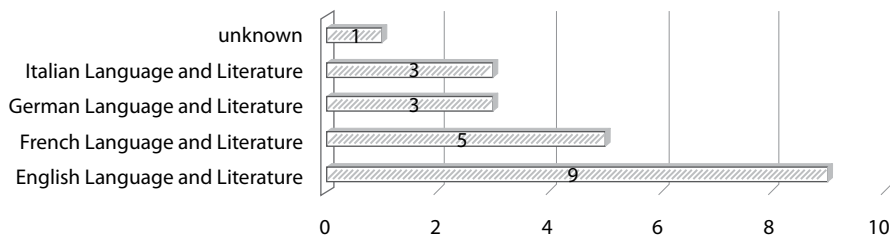


Figure 1. Number of respondents according to study programs

Instrument

In the second part of the empirical research, we used an online questionnaire with the aim of examining the inclusion of content from the field of early foreign language learning and teaching in methodology and glottodidactics courses within the aforementioned study programs; another aim was to examine the respondents' attitudes regarding the importance of training teachers to work with young learners. The questions covered certain aspects relevant to the learning and teaching of a foreign language at an early age, such as the following:

- the importance of training teachers to work with young children (*How important is it to be trained to teach a foreign language to young learners?*)
- the inclusion of content of early foreign language learning and teaching in the study programs of initial teacher education (*Is early foreign language learning and teaching a part of the course in foreign language teaching methodology?, Is early foreign language learning and teaching a part of another methodology or glottodidactics course?, How many teaching hours are designated for early foreign language learning and teaching within those courses?, Do you think that your study program dedicates sufficient instruction time to early foreign language learning and teaching?, Do you think that early foreign language learning and teaching should be a separate course?*)
- observing/teaching classes in lower elementary grades during pre-service training (*Do students observe/teach foreign language classes in lower elementary school?, How many classes in lower elementary school do students observe/teach?, Do you think that students observe/teach a sufficient number of foreign language classes in lower elementary school?*).

The respondents marked the importance of training teachers to work with young learners on a scale from 1 to 5, where 1 meant that it is not important and 5 meant that it is extremely important. Other questions on the questionnaire were close- and open-ended and branched out depending on the respondent's answer. In close-ended questions, the respondents could provide a YES or NO answer, whereas open-ended questions primarily addressed the respondents' attitudes or asked the respondents to provide further explanation for a given answer.

It is important to highlight that questions branched out according to the respondents' affirmative or negative responses. This enabled a targeted collection of data. The basic

difference between two groups of respondents is whether instructors teach within a study program that has a specific course in early foreign language learning and teaching – or not.

Procedure

The research was carried out in two phases during the spring of 2017. The first phase included working on the corpus to determine the inclusion of a course in early foreign language learning and teaching and to create a list of teaching methodology and glottodidactics courses and their instructors. The second phase involved sending the questionnaire to 42 instructors identified in the previous phase. The response rate was 50% as 21 instructor filled out the questionnaire.

Results

The Inclusion of a Course in Early Foreign Language Learning and Teaching in Syllabi

In order to answer the first research question (*Is content related to foreign language learning and teaching at an early age included in the study programs of Croatian faculties of humanities and social sciences?*), we looked at the syllabi available at the faculties' websites and found that out of 15 study programs, only three have a special course dedicated to early foreign language learning and teaching (Table 1). The faculties in question are the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek and the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb. The courses are *Teaching English at an Early Age* (elective course for students with a double major) and *Teaching German at an Early Age* (elective course for students with a double major and mandatory for students with a single major) in Osijek and *Learning French at an Early Age* (elective course) in Zagreb.

Table 1

Inclusion of a course in early foreign language learning and teaching in study programs

| Faculty of Humanities and Social Sciences | Study program in foreign language and literature | Course in early foreign language learning and teaching |
|---|--|--|
| University of Osijek | English, German | YES |
| University of Rijeka | English, German, Italian | NO |
| University of Split | English, Italian | NO |
| University of Zadar | English, French, German, Italian | NO |
| University of Zagreb | English, French , German, Italian | YES |

Questionnaire Analysis

In order to find an answer to the second research question (*What are the attitudes of instructors of teaching methodology and glottodidactics courses toward the inclusion of content related to foreign language learning and teaching at an early age in the study program that is carried out at their faculty?*), we analyzed the respondents' answers on

the questionnaire. The results of questionnaire analysis will be presented thematically. In addition, the results will first be presented for the whole sample (N=21) and then for the subsample of respondents who do not have a course in early foreign language learning and teaching in their study programs (N=11).

The importance of being trained to teach a foreign language at an early age (Question: *How important is it to be trained to teach a foreign language to young learners?*) was recognized by most respondents (N=17) as extremely important on a scale from 1 (not important) to 5 (extremely important) and very important by four respondents (Table 2). The respondents were required to explain their response. Most explanations highlight that young children are a very specific group whose developmental characteristics – physical, cognitive, emotional, and social – need to be taken into account when working with such learners, which is illustrated by the following explanation from one of the respondents: “To anyone who is involved in language teaching it is most certainly clear that working with the given population is rather specific, whether regarding the elements of developmental psychology, cognitive development, memory, attention, speech, emotional and social development, or foreign language acquisition – each aspect requires training, knowledge (theoretical and practical), and experience.” The respondents further explained that this target group requires a special teaching approach and the creation of appropriate teaching and assessment materials. Furthermore, as highlighted by one of the respondents, it “would make sense to provide specific knowledge and skills regarding early language learning” to future language teachers because “an intuitive transfer of acquired knowledge and skills is not possible when it comes to language teaching at an early age.” The respondents also added that an appropriate approach to teaching is essential in sparking and maintaining learner motivation, as early age is a crucial first step for a successful educational future.

Table 2

The respondents' attitude regarding the importance of being trained to teach a foreign language to young learners

| The importance of being trained | extremely important | very important |
|---------------------------------|---------------------|----------------|
| Number of respondents (N=21) | 17 | 4 |

Nonetheless, most respondents (N=14) found that their study program does not dedicate sufficient time to early foreign language learning and teaching (Question: *Do you think that your study program dedicates sufficient instruction time to early foreign language learning and teaching?*), as can be seen in Table 3. Interestingly, four of these respondents come from study programs that do have a course dedicated to early learning. The following question required the respondents to explain their response. Respondents who have a course dedicated to early learning within their study programs and who answered YES (N=6), find that enough time is dedicated to the topic, considering the total time allocated, and considering the fact that it is a well-

designed course in which students engage in targeted exploration of early language learning. Respondents from study programs that do not have a course dealing with the teaching and learning of a foreign language at an early age mostly answered NO (N=10), whereas only one respondent answered YES. The respondents' explanations show that early language learning and teaching topics appear in other courses, but that in spite of that it is necessary to introduce a separate course that would cover such topics.

Table 3

The respondents' attitude regarding the amount of instruction time dedicated to early foreign language learning and teaching

| Sufficient instruction time dedicated to early foreign language learning and teaching | YES | NO |
|---|-----|----|
| Respondents with a course in early foreign language learning and teaching | 6 | 4 |
| Respondents without a course in early foreign language learning and teaching | 1 | 10 |

The question *Do students observe/teach foreign language classes in lower elementary school?* was answered affirmatively by nine respondents, while ten respondents answered that it depends on the pre-service mentor, that is, on whether the mentor teaches in lower elementary grades (Table 4).

Table 4

Observing/teaching foreign language classes in lower elementary school

| Students observe/teach foreign language classes in lower elementary school | YES | NO | DEPENDS ON THE MENTOR |
|--|-----|----|-----------------------|
| Number of respondents | 9 | 2 | 10 |

Responses to the question *How many classes in lower elementary school do students observe/teach?* show that students observe/teach 2 to 15 lessons in lower elementary classes, with 10 being the most frequently mentioned number of observed lessons.

Responses to the question *Do you think that students observe/teach a sufficient number of foreign language classes in lower elementary school?* show that most respondents (N=13) find that students do not spend enough time observing/teaching lower elementary classes (Table 5).

Table 5

The respondents' attitude regarding the amount of time dedicated to students observing/teaching foreign language classes in lower elementary school

| Sufficient time dedicated to students observing/teaching foreign language classes in lower elementary school | YES | NO |
|--|-----|----|
| Number of respondents | 8 | 13 |

The respondents were also asked to provide an explanation of their answer to this question. Although one respondent said that students spend equal amount of time at

all levels of education (from elementary school to university), most find that students generally spend too little time in school, with some students never observing or teaching a single lesson in lower elementary grades. The respondents also find that pre-service training should entail more teaching hours for students, but recognize that the basic problem is organization – setting up observation and teaching in lower elementary grades when the mentor does not teach such classes. The other problem, of course, is organizing the mentoring program itself and ensuring more observation and teaching hours. Finally, the respondents added that there is a significant number of novice teachers who have been temporarily or permanently employed to teach young learners, which is another reason why future language teachers should be educated to teach a foreign language at an early age.

In the following part, we look specifically at the results of the respondents from study programs that do not offer a special course in early foreign language learning and teaching. The results pertain to the inclusion of early language learning topics in the foreign language teaching methodology course or a related course.

Responses to the questions *Is early foreign language learning and teaching a part of the course in foreign language teaching methodology?*, and *Is early foreign language learning and teaching a part of another teaching methodology or glottodidactics course?*, show that topics in the teaching and learning a foreign language at an early age are a part of a course in foreign language teaching methodology (N=9) or of another teaching methodology or glottodidactics course (N=7). Responses to the question *How many teaching hours are designated for early foreign language learning and teaching within those courses?*, show that the topic is covered in 1 to 6 lessons, while one respondent answered that it is not possible to say how much time is devoted to the topic, as early language learning and teaching permeates other topics. Based on the responses to the question *Do you think that your study program dedicates sufficient instruction time to early foreign language learning and teaching?*, we can see that most respondents (N=8) find that the teaching and learning of a foreign language at an early age should be a separate course. These respondents explain that covering the topic partially within different courses is not enough and that without a special course, teacher education is simply not complete. We would like to highlight the following explanation of a respondent: “It is a specific target group that requires a special approach; for that reason, the topic should not be covered sporadically and through other courses, but within a special course. Besides, the interest in learning a foreign language at an early age is increasing, which will reflect on the needs of the labor market.” The respondents who answered NO (N=3) are those who teach future Italian and French teachers, which are languages that are not taught from grade 1 of elementary school in most of the Republic of Croatia.

However, despite the importance that respondents placed on a special course in early language learning and teaching, only in 1 of 12 study programs that do not have such a course one is planned for introduction in 2017/2018 academic year.

Discussion

Considering the fact that each year around 40 000 students in Croatia begin learning a foreign language in grade 1 of elementary school, and that there are currently 190 000 students in lower elementary grades (Državni zavod za statistiku, 2016), it is clear that the labor market needs foreign language teachers who are trained to work with young learners. Figure 2 shows that it is English language teachers who are needed the most to work with young children as English has been by far the most popular choice for a first foreign language for years.

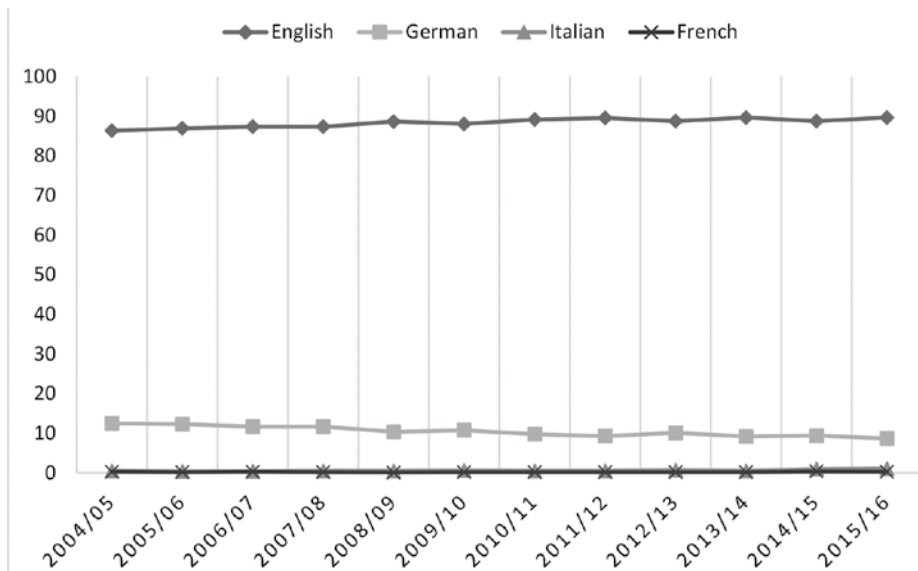


Figure 2. Percentage of students learning a given language as their first foreign language in grade 1 of elementary school, from 2004/2005 to 2015/2016 school year (Državni zavod za statistiku, 2004 – 2016)

On the other hand, a look at the study programs at the faculties of humanities and social sciences in Osijek, Rijeka, Split, Zadar, and Zagreb reveals that only Osijek (*Teaching German at an Early Age* and *Teaching English at an Early Age*) and Zagreb (*Learning French at an Early Age*) offer a special course in the teaching and learning of a foreign language at an early age. Consequently, it is not surprising that the Executive Agency for Education, Audiovisual Policy and Culture (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012, p. 85) states that “(...) a lack of qualified foreign language teachers is often a matter of concern in primary education. This may be because children now learn foreign languages at an earlier age and education systems have not yet fully adapted to these changes. A number of measures have been taken across Europe to address the shortage of foreign language teachers in primary education. These actions include programmes for upgrading the qualifications of generalist teachers as well as revising the content of initial teacher education for prospective primary education teachers.”

From the scientific aspect, particularly valuable is the experience of researchers and teachers from Zagreb and Osijek in early language learning projects. The projects showed that good results in early learning depend on a competent teacher trained to work with young children, and that there is a need for students in their last year of study to specialize in the field of early language learning (Petrović, 1997, p. 319).

Taking into account the needs of the labor market and the needs of our education system, as well as the results of early language learning projects in Croatia, we saw it justified to explore whether foreign language study programs provide future teachers with opportunities to become trained to teach young learners.

Based on the results of questionnaire analysis, it is clear that most instructors of methodology and glottodidactics courses at study programs of the faculties of humanities and social sciences in Osijek, Rijeka, Split, Zadar, and Zagreb find that it is very important to train future teachers to work with young children. Research respondents rightly recognize that young learners are a highly specific target group whose developmental characteristics – physical, cognitive, emotional, and social – mandate a special methodological approach and the creation of appropriate teaching and assessment materials, which is crucial for maintaining motivation in learners. The respondents thus showed that they understand that the right approach toward young learners at the psychosocial, emotional, and cognitive level will reflect on all teaching aspects (Legac & Filipan-Žignić, 2004, pp. 230-231).

However, although there is a clear stance on the importance of training teachers to work with young learners, it is interesting that employers cannot really know whether the teacher they are employing is sufficiently trained in this regard. This is especially problematic in early language learning as “at no other stage is the role of the teacher as important as when teaching a foreign language to preschool and lower elementary learners” (Petrović, 2002, p. 145). Young learners depend on the teacher and his or her knowledge, that is, they will learn “as much and in whatever way as he or she enables them to learn”, unlike older learners who are more independent and can thus make up for the disadvantages caused by insufficiently professional teaching (Petrović, 2002, pp. 145-146). The fact that the role of the teacher in early foreign language learning is very important is supported by the results of research carried out on 150 English language students at university level that showed that a certain number of students chose their study program because they were inspired by their elementary school teachers (Mihaljević Djigunović & Zergollern Miletić, 2003, p. 82). In addition, it is well known that young children equate the learning of a foreign language with the teacher. To put it simply, this means that if the child likes the teacher, they will like the foreign language, and if they do not, their motivation for language learning will decrease (Nikolov, 1999, p. 53; Vilke, 1999, p. 26).

Despite the recognized importance of educating teachers to work with young children, most respondents are aware that in their study programs not enough time is devoted to early foreign language learning and teaching. The respondents from

study programs that do not offer a special course on teaching and learning a foreign language at an early age believe it is necessary to introduce such a course. Although the focus of initial teacher education should be on learners' age (Gehrmann & Petravić, 2005, p. 197) as one of the key factors determining teaching methodology (Vilke & Mihaljević Djigunović, 2000, p. 152), based on the responses to the questionnaire we can conclude that this, unfortunately, is not the case. Nonetheless, it should be noted that certain changes have occurred in comparison to previous years. For example, in the 2001/2002 academic year the study program for future teachers of English did not include a course in early language learning in initial teacher education (Mihaljević Djigunović & Zergollern Miletić, 2003, str. 86). Today, however, such a course is implemented in three different study programs at two faculties of humanities and social sciences, whereas in other study programs the topic is covered sporadically as part of related courses. It should also be noted that out of the three aforementioned special courses, two are actually elective courses, and only one is mandatory (*Teaching German at an Early Age* for students of single-major German in Osijek). Therefore, we cannot help but wonder whether a sporadic approach to this topic can sufficiently prepare future foreign language teachers to work with young learners.

Particularly alarming is the fact that almost half of the respondents stated that observing and teaching classes in lower elementary school depends on whether the mentor teaches such classes. This means that there are students who after graduation get a job teaching a foreign language in lower elementary school without ever having to take a course in early language learning or without having to observe/teach a single lesson to young learners. In addition, most respondents find that students do not spend enough time observing/teaching classes in lower elementary grades. Based on this, we wonder in what measure is foreign language teacher education at faculties of humanities and social sciences oriented toward young learners, which is an important component of the teaching profession, as highlighted by Gehrmann and Petravić (2000, p. 173). It should be noted that respondents pointed out that a large number of novice foreign language teachers got a job teaching young learners. Seeing that upon graduation and upon passing the state exam the work of novice teachers is not monitored, and that their further education and training is haphazard and not required, for example, as a part of a teaching license (Vrhovac, 2002, p. 200), the question arises as to how the teachers will become trained to work with young children. Vrhovac (2002, p. 200) pointed out 15 years ago that no model has been implemented that would enable a governing body to check whether teachers are familiar with contemporary findings from the field of glottodidactics. This observation remains true today as well. Furthermore, the situation in the field also causes concern. According to Truck-Biljan (2011, pp. 195-196), in elementary schools in Slavonia and Baranja, English and German in lower grades are taught by language specialists with a university degree, language specialists with a college degree, generalist teachers with

a university degree, university students in their final year of study, primary educators, and people with degrees in non-education subjects. This confirms that there is hardly a rigorous selection process for finding competent teachers to work with young learners.

Our research showed that the topics in early foreign language learning and teaching are primarily covered in foreign language teaching methodology courses or in other methodology or glottodidactics course, in only a limited number of lectures. That, clearly, is not enough to sufficiently prepare future teachers to deal with the complexity of working in the classroom, as described by Vrhovac (2000, p. 156). In this context particularly worrying is the fact that a special course in early foreign language learning and teaching is being planned at only one of the twelve study programs at the faculties of humanities and social sciences that we analyzed in the research (and that do not already offer such a course). Hence, we can say that most study programs in foreign languages at the faculties of humanities and social sciences do not sufficiently develop their students' competences related to the particularities of working with young learners. By these competences we primarily mean the knowledge of children's cognitive and psycholinguistic development and its implications for glottodidactics and foreign language teaching methodology, as outlined in Radišić et al. (2003, p. 3).

Conclusion

Upon receiving their degree, students can teach at all levels of language learning. For that reason, students should be more exposed to early foreign language learning and teaching and thus, as one of the respondents said, be provided with "specific knowledge and skills that concern the teaching of young children". In support of this is the fact that, as several respondents have noted, students without previous experience in teaching in the lower grades often have problems and ask for help.

The role of the teacher in the learning process is very important, as it is up to the teacher to create learning opportunities. The teacher is the one who needs to perceive the student's problem and form and provide feedback (Pavičić & Bagarić, 2005, p. 390). According to students, the most important thing for the future language teacher is to know the foreign language and to know how to teach it (Mihaljević Djigunović & Zergollern Miletić, 2003, p. 86), which is certainly something that education experts could agree with. Our research has shown that study programs prepare future foreign language teachers to work with young learners – but insufficiently. Therefore, study programs need to include early language learning as part of their initial teacher education because of the growing needs of the labor market (due to the lowering of the age at which foreign languages are being learned). This implementation should be done based on valuable insights stemming from scientific research on teaching and learning a foreign language at an early age. The inclusion of early language learning topics could take the form of an elective course, a core course, or a specialization, and any of the three forms should be followed up with an increase in the number of observed and taught classes in lower elementary school.

In conclusion, we cannot but agree with the following statement from one of the respondents: "Early age is the foundation for later educational stages and therefore requires a high level of expertise from the teacher."

References

- Andraka, M. (2004). Ocjenjivanje uspješnosti u ranome učenju stranoga jezika. *Strani jezici*, 33(3-4), 237-241.
- Andrilović, V., & Čudina-Obradović, M. (1990). *Osnove opće i razvojne psihologije. Psihologija odgoja i obrazovanja II* (3rd edition). Zagreb: Školska knjiga.
- Bagarić, V. (2002). Frühes Deutschlernen. Warum ja? In K. Teržan Kopecky, & T. Petrič (Eds.), *Germanistika v stičnem prostoru Evrope II* (pp. 257-274). Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor in Oddelek za germanistiko.
- Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11(2), 279-295.
- Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Buljan Culej, J. (2012). *Preliminarni hrvatski rezultati prvoga Europskog istraživanja jezičnih kompetencija*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Coyle, Y., & Verdú, M. (2000). Teaching Strategies in the EYL Classroom. In J. Moon, & M. Nikolov (Eds.), *Research into Teaching English to Young Learners* (pp. 257-294). Pécs: University Press Pécs.
- Državni zavod za statistiku. Retrieved from <https://www.dzs.hr> (Objavljeni podaci > Prema statističkim područjima > Obrazovanje, znanost, kultura i socijalna skrb > Obrazovanje > Osnovne škole)
- European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2012 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Filozofski fakultet u Osijeku. Retrieved from <http://www.ffos.unios.hr/anglistika/izvedbeni-nastavni-planovi>
- <http://www.ffos.unios.hr/germanistika>
- Filozofski fakultet u Rijeci. Retrieved from <https://www.ffri.uniri.hr/hr/sadasnji-studenti/izvedbeni.html>
- Filozofski fakultet u Splitu. Retrieved from http://www.ffst.unist.hr/wp-content/uploads/2018/07/D_Engleski.pdf
- http://www.ffst.unist.hr/wp-content/uploads/2018/07/D_Talijanski.pdf
- Filozofski fakultet u Zadru. Retrieved from <http://www.unizd.hr/engleski/studijski-programi-syllabi/diplomski-ma-syllabi>
- <http://www.unizd.hr/francuski/studiji/diplomski-studij-nastavnici-smjer>

<http://www.unizd.hr/njemacki/izvedbeni-planovi>

<http://www.unizd.hr/Portals/14/Studijski%20programi/Suvremena%20talijanska%20filologija%20dds%20-%20SKRA%C4%86ENO.pdf>

Filozofski fakultet u Zagrebu. Retrieved from

<http://theta.ffzg.hr/ECTS/Studij/Index/1153>

<http://theta.ffzg.hr/ECTS/Studij/Index/1167>

<http://theta.ffzg.hr/ECTS/Studij/Index/1220>

<http://theta.ffzg.hr/ECTS/Studij/Index/1163>

Franušić, T. (1999). Neke pretpostavke za uspješnu komunikaciju u razredu. In L. Badurina, N. Ivanetić, B. Pritchard, & D. Stolac (Eds.), *Teorije i mogućnosti primjene pragmatolingvistike* (pp. 247-254). Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

Furlan, I. (1991). *Čovjekov psihički razvoj. Uvod u razvojnu psihologiju* (5th edition). Zagreb: Školska knjiga.

Gehrmann, S., & Petravić, A. (2000). Izobrazba nastavnika stranih jezika u kontekstu procesa globalizacije i europske integracije. *Metodika*, 1(1) 167-178.

Gehrman, S., & Petravić, A. (2005). Reformvoraussetzungen und -perspektiven der Deutschlehrerbildung in Kroatien. *Zagreber Germanistische Beiträge*, 14, 191-213.

Johnston, J., & Halocha, J. (2010). *Early childhood and primary education. Readings and reflections*. Berkshire, UK-New York, USA: Open University Press, McGraw-Hill. <https://doi.org/10.12968/nuwa.2010.30.11.1105290>

Košuta, N., & Vičević, S. (2013). Komunikacijske strategije, rano učenje stranoga jezika i Europski jezični portfolio. In J. Vučo, & O. Durbaba (Eds.), *Language and Education. Jezik i obrazovanje. Edicija Filološka istraživanja danas, Tom II* (pp. 47-62). Beograd: Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.

Kovačević, M. (2007). Nastava jezika u ranoj dobi: razvoj nastavnikove samospoznaje. *Strani jezici*, 36(3), 199-206.

Lamb, M. E., Bornstein, M. H., & Teti, D. M. (2002). *Development in Infancy. An Introduction* (4th edition). Mahwah, New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Legac, V., & Filipan-Žignić, B. (2004). Odnos učitelja prema učeniku u ranome učenju stranoga jezika. In R. Bacalja (Ed.), *Dijete, odgojitelj i učitelj* (pp. 229-237). Zadar: Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, Sveučilište u Zadru.

Ljubešić, M. (1996). Jezični razvoj u srednjem djetinjstvu. In M. Andrijašević, & L. Zergollern-Miletić (Eds.), *Jezik i komunikacija* (pp. 257-269). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

McCartney, K., & Phillips, D. (Eds.) (2006). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Malden, USA-Oxford, UK-Carlton, Australia: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757703>

Mihaljević Djigunović, J. (2002). Učenje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi – jučer, danas i sutra. In I. Vodopija (Ed.), *Dijete i jezik danas. Dijete i učenje hrvatskoga jezika. Dijete i učenje stranoga jezika* (pp. 148-155). Osijek: Visoka učiteljska škola u Osijeku, Sveučilište J. J. Strossmayera.

- Mihaljević Djigunović, J. (2004). Danas i sutra nastave stranih jezika. In D. Stolac, N. Ivanetić, & B. Pritchard (Eds.), *Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika* (pp. 327-334). Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Mihaljević Djigunović, J., & Mardešić, S. (2009). Kompetencije nastavnika stranih jezika između politike i stvarnosti. In J. Granić (Ed.), *Jezična politika i jezična stvarnost* (pp. 318-327). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Mihaljević Djigunović, J., & Zergollern Miletić, L. (2003). Što, kako i kada u obrazovanju budućih nastavnika stranih jezika. *Metodika*, 4(6), 77-90.
- Mitchell, P. (1992). *The Psychology of Childhood*. London-Washington D.C.: The Falmer Press, A member of the Taylor & Francis Group.
- Nikolov, M. (1999). Why do you learn English? Because the teacher is short. A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3(1), 35-56. <https://doi.org/10.1177/136216889900300103>
- Nikpalj, V. (1993). Elements of Drama in Teaching English to Young Learners. In M. Vilke, & Y. Vrhovac (Eds.), *Children and Foreign Languages I* (pp. 169-183). Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Patekar, J. (2014). Implikacije razvojnih obilježja djece rane školske dobi za nastavu stranoga jezika. *Metodički ogledi*, 21(1), 67-81.
- Pavičić, V., & Bagarić, V. (2005). Komuniciram, dakle (ne) učim? In D. Stolac, N. Ivanetić, & B. Pritchard (Eds.), *Jezik u društvenoj interakciji* (pp. 375-392). Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Perković, A. (2000). Mjesto i uloga nastavnika stranoga jezika u novom mileniju. In D. Stolac, N. Ivanetić, & B. Pritchard (Eds.), *Primijenjena lingvistika u Hrvatskoj – izazovi na početku XXI. stoljeća* (pp. 421-426). Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Petrović, E. (1997). Teaching English to young learners in Osijek. *Studia Romanica et Anglicana Zagrabiensia*, 42, 315-319.
- Petrović, E. (2002). Kako učiniti nastavu stranih jezika s mladom djecom još uspješnijom. In I. Vodopija (Ed.), *Dijete i jezik danas. Dijete i učenje hrvatskoga jezika. Dijete i učenje stranoga jezika* (pp. 139-147). Osijek: Visoka učiteljska škola u Osijeku, Sveučilište J. J. Strossmayera.
- Piaget, J. (2003). *The Psychology of Intelligence*. London-New York: Routledge Classics, Taylor & Francis Group.
- Piechurska-Kuciel, E. (2010). Interplay of good teacher qualities and language anxiety levels. *Strani jezici*, 39(1-2), 29-50.
- Pijaže, Ž., & Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radišić, M., Pavičić Takač, V., & Bagarić, V. (Eds.) (2003). *Tempus Project CD-18049-2003: Foreign Languages at Primary Level: Training of Teachers. Kompetencije učitelja i nastavnika stranoga jezika u osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj*. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku, Sveučilište J. J. Strossmayera. Retrieved from wt.foozos.hr/download/tempus-kompetencije.pdf
- Rijavec, M. (1995). Fitting the Syllabus and Method to the Young Learner. In M. Vilke, Y. Vrhovac, M. Kruhan, N. Sironić-Bonefačić, & I. Skender (Eds.), *Children and Foreign*

- Languages II* (pp. 147-152). Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., & Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. Priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Tragant Mestres, E., & Lundberg, G. (2011). The teacher's role: what is its significance in early language learning? In J. Enever (Ed.), *ELLiE: Early Language Learning in Europe* (pp. 81-102). London, UK: British Council.
- Truck-Biljan, N. (2011). Od vrtića do škole, strani jezici se vole: Jesu li učitelji stranih jezika u osnovnim školama upoznati s programima učenja stranih jezika djece predškolske dobi? *Strani jezici*, 40(3), 191-204.
- Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija. Moderna znanost* (3rd edition). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vilke, M. (1995). Children and Foreign Languages in Croatian Primary Schools. Four Years of a Project. In M. Vilke, Y. Vrhovac, M. Kruhan, N. Sironić-Bonefačić, & I. Skender (Eds.), *Children and Foreign Languages II* (pp. 1-15). Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Vilke, M. (1999). Djeca i učenje stranih jezika u našim školama. In Y. Vrhovac et al. (Eds.), *Strani jezik u osnovnoj školi* (pp. 17-30), Zagreb: Naprijed.
- Vilke, M., & Mihaljević Djigunović, J. (2000). Metodika nastave engleskoga jezika: svjetski izazovi i hrvatski dometi. *Metodika*, 1(1), 143-154.
- Vrhovac, Y. (1993). U potrazi za zadovoljnim učiteljem stranoga jezika. In M. Andrijašević, & Y. Vrhovac (Eds.), *Trenutak sadašnjosti u učenju jezika* (pp. 29-36). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Vrhovac, Y. (2000). Sudjelovanje studenata metodike nastave francuskoga jezika u vlastitome obrazovanju. *Metodika*, 1(1), 155-165.
- Vrhovac, Y. (2002). Važnost suvremenog obrazovanja nastavnika. *Strani jezici*, 32(3-4), 199-207.
- Vrhovac, Y. (2005). Nastavnikova i učenikova uloga u interaktivnom prostoru razrednoga diskursa. In D. Stolac, N. Ivanetić, & B. Pritchard (Eds.), *Jezik u društvenoj interakciji* (pp. 535-546). Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Vrhovac, Y., & Mihaljević Djigunović, J. (2010). Stavovi kao indikatori učenikove samostalnosti u učenju stranoga jezika – Prikaz rada s Europskim jezičnim portfolijom. In J. Vučo, & B. Milatović (Eds.), *Autonomija učenika i nastavnika u nastavi jezika i književnosti* (pp. 236-249). Nikšić: Filozofski fakultet, Univerzitet Crne Gore.
- Witte, A., & Harden T. (2010). Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband* (pp. 1324-1340). Berlin-New York: De Gruyter Mouton.

Sanja Vičević Ivanović

Greenfield Community School Dubai
Dubai Investments Park, Dubai, United Arab Emirates
sanjavicevic@gmail.com

Jakob Patekar

Rochester Institute of Technology Croatia
Damira Tomljanovića Gavrana 15, 10000 Zagreb, Croatia
jakob.patekar@outlook.com

Nataša Košuta

University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences,
Department of German Language and Literature
Sveučilišna avenija 4, 51000 Rijeka, Croatia
nkosuta@ffri.hr

Pripremaju li studijski programi u Hrvatskoj buduće profesore stranoga jezika za rad s učenicima rane školske dobi?

Sažetak

Cilj je ovoga rada utvrditi uključenost i stavove nastavnika o uključenosti sadržaja iz područja učenja i poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi u studijskim programima stranih jezika u Hrvatskoj. Kako bi se utvrdilo postojanje kolegija koji se ciljano bavi ranim učenjem stranoga jezika te ustanovili ispitanici u ovome istraživanju, proučeni su izvedbeni planovi i programi engleskoga, njemačkoga, talijanskoga i francuskoga jezika na filozofskim fakultetima osječkoga, riječkoga, splitskoga, zadarskoga i zagrebačkoga sveučilišta. Nakon toga je na uzorku nositelja i izvođača metodičke i glotodidaktičke grupe predmeta spomenutih studijskih programa proveden upitnik s otvorenim i zatvorenim pitanjima o važnosti stručne osposobljenosti za rad s učenicima rane školske dobi i uključenosti sadržaja iz područja učenja i poučavanja u ranoj školskoj dobi u metodičke i glotodidaktičke kolegije. Dobiveni podaci daju uvid o nedovoljnoj zastupljenosti spomenutih sadržaja pa se nameće pretpostavka kako studenti – budući profesori stranoga jezika – s fakulteta izlaze nespremni za rad s učenicima mlađega uzrasta. Budući da se u Hrvatskoj od prvoga dana školovanja uči strani jezik te da postoji potreba za takvim profilom učitelja, u radu se kao moguće rješenje za bolju pripremu studenata stranoga jezika nastavničkoga smjera za rad s učenicima rane školske dobi apostrofira potreba revidiranja sadržaja inicijalnoga obrazovanja učitelja stranoga jezika u vidu specijalizacije studenata za područje ranoga učenja.

Ključne riječi: obrazovanje učitelja stranih jezika; poučavanje stranoga jezika; strani jezik u ranoj školskoj dobi

Uvod

U ovome se radu analiziraju uključenost i stavovi nastavnika o uključenosti sadržaja iz područja učenja i poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi u studijskim programima u Hrvatskoj. Rana školska dob razdoblje je koje započinje u 1. razredu osnovne škole (Andraka, 2004, str. 237) i traje do kraja 4. razreda, odnosno razdoblje od 6 do 10/11 godina (Legac i Filipan-Žigni, 2004, str. 229). To je razdoblje za koje se

drži da su djeca „najprijemčljivija za učenje stranog jezika“, a taj se zaključak temelji na brojnim domaćim i stranim istraživanjima ranoga učenja (Legac i Filipan-Žignić, 2004, str. 229).

U kontekstu europske jezične politike na prijelazu iz 20. u 21. stoljeće, rano učenje i poučavanje stranoga jezika u fokusu je kako nastavne tako i znanstvenoistraživačke prakse. Ukorak s interesom za učenje stranih jezika u hrvatsko je obrazovanje školske godine 2003./2004. uvedeno učenje obaveznoga stranog jezika od prvoga razreda, te izbornoga stranog jezika od četvrtoga razreda osnovne škole (Buljan Culej 2012, str. 6).

Empirijski rezultati hrvatskih projekata ranoga učenja međunarodno su poznati i priznati (Mihaljević Djigunović, 2002, str. 152). Prvi projekt istraživanja ranoga učenja u Hrvatskoj započinje početkom 1970-ih, a bio je usmjeren na ispitivanje pretpostavke hoće li početak institucionaliziranoga učenja stranoga (engleskoga) jezika u mlađoj školskoj dobi pokazati dobre rezultate (Vilke i Mihaljević Djigunović, 2000, str. 146). Drugi projekt započinje početkom 1990-ih na spoznajama iz prvoga projekta, a jedan je od njegovih primarnih ciljeva bio utvrditi razliku u uspjehu učenika koji su strani jezik počeli učiti u 1. razredu i onih koji su s učenjem stranoga jezika započeli u 4. razredu osnovne škole (Bagarić, 2002, str. 258-260). Rezultati prvoga projekta u prvome su redu uputili na važnost ovladavanja izgovorom i intonacijom u ranoj školskoj dobi (Bagarić, 2002, str. 258), a oba su projekta rezultirala vrijednim spoznajama o ranome učenju stranoga jezika u vezi s djetetovim psihičkim, jezičnim, kognitivnim i emocionalnim razvojem te spoznajama o osobinama dobrog učitelja stranoga jezika, selekciji jezičnoga materijala i sadržajima rada (Vilke i Mihaljević Djigunović, 2000, str. 146-147). Osječka iskustva u projektu ranoga učenja pokazala su kako dobri rezultati u ranome učenju ovise o kompetentnome učitelju koji je osposobljen i voljan raditi s učenicima mlađega uzrasta te se kao moguće rješenje ističe specijalizacija studenata završne godine diplomskoga studija za područje ranoga učenja u vidu izbornih predmeta (Petrović, 1997, str. 319). S obzirom na navedeno, opravdanim se smatra postaviti pitanje o uključenosti i o stavovima učitelja o uključenosti sadržaja iz područja učenja i poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi u studijskim programima. Stoga će se u nastavku prikazati razvojna obilježja učenika rane školske dobi u kontekstu nastave stranoga jezika, koje kompetencije učitelj stranoga jezika treba imati za rad s učenicima mlađega uzrasta te dati kratak uvod u inicijalno obrazovanje budućih učitelja stranoga jezika.

Razvojna obilježja učenika rane školske dobi i nastava stranoga jezika

Razvojno primjerena praksa odraz je prije svega međudjelovanja glotodidaktike i psihologije, što konkretno znači da je poznavanje razvojnih obilježja djeteta s aspekta psihologije nužan temelj za poučavanje stranoga jezika primjereno učeničkoj dobi i njegovim potrebama.

Razvojna obilježja djeteta različiti autori promatraju s različitih aspekata (Andrilović i Čudina-Obradović, 1990; Berk, 2008; Furlan, 1991; Johnston i Halocha, 2010; Lamb,

Bornstein i Teti, 2002; McCartney i Phillips, 2006; Mitchell, 1992; Starc, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004; Vasta, Haith, i Miller, 2005). Sintetizirajući radove spomenutih autora zaključuje se kako razvojno primjerena praksa u nastavi stranih jezika u ranoj školskoj dobi u obzir mora uzeti ne samo kognitivni, emocionalni i socijalni aspekt, već i tjelesni. Upravo se takva podjela primjerice nalazi u Berk (2008, str. 275-341), prema kojoj se djeca rane školske dobi smještaju u razdoblje srednjega djetinjstva koje obuhvaća razdoblje od polaska u školu do ulaska u pubertet (6 – 11 godina).

To je razdoblje u kojem dijete postiže nagli napredak. S kognitivnoga aspekta to znači da su djeca te dobi sposobna sustavno i logički obrađivati informacije, da postoji širok raspon tema o kojima se s njima može razgovarati, a obilježava ih i snažan napredak komunikacijskih sposobnosti (Ljubešić, 1996, str. 257). Ipak, dijete je tijesno vezano uz svoje neposredno okruženje i konkretne sadržaje (Bugge, 2002, str. 97) jer se operacionalno mišljenje, koje određuje cijeli kognitivni razvoj, još nije u potpunosti razvilo pa dijete ne može pojmiti hipotetske i apstraktne sadržaje. Piaget (2003, str. 160-162) taj razvojni stupanj naziva stadijem konkretnih operacija te ističe kako je logičko mišljenje vezano uz predmetne sadržaje iz neposredne okoline. K tome Bašić (2009, str. 288) naglašava kako su djeca već od rane dobi sposobna izabrati sadržaje učenja i odgovorno oblikovati procese učenja, a samostalni učenik spreman je preuzeti odgovornost za vlastito znanje i odlučivati o svojem daljnjem tijeku učenja (Vrhovac i Mihaljević Djigunović, 2010, str. 237).

Kako bi se zadovoljile potrebe emocionalnoga razvoja, u obzir treba uzeti djetetovu egocentričnost (Legac i Filipan-Žigniće, 2004, str. 234). Naime, dijete ne razumije da postoji razlika između vlastite i tuđe perspektive, tj. djetetove i sugovornikove (Pijaže i Inhelder, 1978, str.19). Stoga mu treba obzirno pristupiti kako se ne bi povrijedili njegovi osjećaji jer jedna je od temeljnih potreba učenika mlađega uzrasta potreba za emocionalnom sigurnošću (Rijavec, 1995, str. 149). Također, sedmogodišnjaci ne pokazuju sklonost prema svojim vršnjacima u razredu, već prema učitelju zbog čega učitelj ima važnu ulogu u razvoju stava prema stranome jeziku jer se učenici rane školske dobi uz njega emocionalno jako vežu (Vilke, 1995, str. 5).

U okviru socijalnoga razvoja djeteta u toj je dobi najvažniji način njegove komunikacije s okolinom. Dijete vlastiti govor oblikuje u interakciji s drugima (Vigotski, 1977, str. 158), pri čemu je u fokusu potreba za samorealizacijom u odnosu na suučenike (Rijavec, 1995, str. 149).

Tjelesni razvoj učenika rane školske dobi karakterizira velika potreba za fizičkom aktivnošću (Legac i Filipan-Žigniće, 2004, str. 234; Rijavec, 1995, str. 149) i razvoj koordinacije oko-ruka i izvođenje preciznih pokreta prstima. U tom kontekstu valja napomenuti kako se djeca ne mogu usredotočiti na jednu određenu aktivnost više od desetak minuta, nakon čega nastupaju zamor i dosada. Proces učenja za njih treba biti poput igre (Vilke, 1995, str. 5).

Sintetizirajući ključna obilježja tjelesnoga, kognitivnoga, emocionalnoga i socijalnoga razvoja relevantna za nastavu stranih jezika s učenicima rane školske dobi, Patekar (2014, str. 68–69) ističe sljedeće: djeca rane školske dobi su zaigrana, razvijaju finu motoriku, još uvijek usvajaju materinski jezik, razumiju samo konkretno, razvijaju svijest o jeziku, razvijaju selektivnu pažnju, razvijaju strategije pamćenja, uče se samostalnosti, radoznala su, prilagođavaju se zahtjevima škole, uče surađivati s vršnjacima te izgrađuju samopoštovanje. Karakteristikama učenika treba podrediti nastavni proces, pri čemu priprema učenika za aktivno sudjelovanje u nastavi postaje glavni učitelj zadatak (Mihaljević Djigunović, 2004, str. 329). Učenici mlađega uzrasta trebaju organizatora igre, učitelja koji će s njima pjevati, plesati, glumiti i crtati, u što je potrebno uložiti fizički, intelektualni i emocionalni napor. Usto, on mora biti kreativan i voljeti djecu (Vilke, 1995, str. 6).

Specifične kompetencije učitelja stranoga jezika za rad s učenicima rane školske dobi

Učitelju je u procesu poučavanja dodijeljena središnja uloga (Witte i Harden, 2010, str. 1324). U kontekstu nastave stranoga jezika učitelj je ključna osoba u vođenju i poticanju djece na stjecanje znanja u stranome jeziku (Coyle i Verdú, 2000, str. 290; Pavičić i Bagarić, 2005, str. 390) i u stvaranju preduvjeta za učenje i praćenje učenika u procesu učenja (Bašić, 2009, str. 287). Bilo u psihološkom, bilo u usko stručnom smislu, odgovornost je učitelja velika jer svaka njegova aktivnost utječe na kvalitetu usvojenoga znanja (Franušić, 1999, str. 250). Usto se učitelj mora suočiti s činjenicom da u odgojno-obrazovnome procesu vrlo malo toga promakne budnome djetetovu oku jer dijete vrlo mnogo toga vidi i osjeća (Kovačević, 2007, str. 202).

Sagledano iz perspektive učenikovih i učiteljevih uloga, odgovornost za krajnji proizvod je podijeljena. Učiteljeva se uloga najčešće očituje u ulozi osobe koja ohrabruje učenika da samostalno vrednuje vlastitu proizvodnju na stranome jeziku i potiče ga da rabi znanje. Učitelj postaje učenikov partner i pomagač (Vrhovac i Mihaljević Djigunović, 2010, str. 237–238). Ipak, nastavna praksa još uvijek to ne odražava. Primjerice u okviru istraživanja provedenoga na uzorku od 120 učenika od drugoga do četvrtoga razreda osnovne škole usmjerenoga na ispitivanje učestalosti primjene komunikacijskih strategija u ranome učenju njemačkoga i engleskoga jezika izvodi se zaključak kako rezultati istraživanja upućuju na još uvijek dominirajuću ulogu učitelja kao prenositelja znanja i onoga koji upravlja razrednim dijalogom (Košuta i Vičević, 2013, str. 55). Takva uloga učitelja pretpostavlja poučavanje nesamostalnoga i o odraslim osobama ovisnoga djeteta, dok odmakom od takvoga načina poučavanja otkrivamo kreativno, aktivno, kompetentno i povrh svega samostalno dijete (Bašić, 2009, str. 292). Stoga, valjalo bi težiti razvoju učiteljevih uloga – uloge menadžera, izvora znanja, promatrača, voditelja, obavjestitelja, poticatelja, odgovaratelja, predstavljača, organizatora, nadzornika, vodiča, pomagača, vrednovatelja, prihvatitelja (Mihaljević Djigunović, 2004, str. 330). Učitelj od prenositelja znanja, animatora i vrednovatelja sve

više postaje strateg koji razmišlja o izgradnji optimalne situacije učenja stranoga jezika, donosi odluke za koje je odgovoran, motivira učenike, postaje posrednik između njih, didaktičkoga materijala i usvojenoga znanja (Vrhovac, 2005, str. 545).

Stoga, stručnost učitelja treba zauzeti prvo mjesto kao jamac uspješnosti u odgojno-obrazovnome radu (Vrhovac, 1993, str. 33). Specifične kompetencije učitelja stranih jezika definirane su u dokumentu European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference (Mihaljević Djigunović i Mardešić, 2009, str. 319). Kompetencije² vezane uz poučavanje jezika podrazumijevaju učiteljevu upućenost u posebnosti odgojno-obrazovnoga rada s učenicima rane školske dobi, npr. u znanja o kognitivnome i psiholingvističkome razvoju djeteta i njihovoj glotodidaktičkoj primjeni, u znanja o glotodidaktičkim načelima oblikovanja procesa učenja i poučavanja stranoga jezika u kontekstu ranoga učenja, kao i u sposobnost organiziranja nastavnoga sata u skladu s dobi i jezičnim znanjem učenika (Radišić, Pavičić Takač i Bagarić, 2003, str. 3).

Kako bi učitelj stranoga jezika na primjeren način održavao nastavu, u obzir mora uzeti psihološke čimbenike, osobne potrebe učenika i društvene okolnosti (Perković, 2000, str. 423). Učitelj tako treba uravnotežiti očekivanja od učenika i njegove stvarne mogućnosti kako u učenika ne bi izazvao frustraciju zbog toga što se od njega očekuje premalo ili previše (Nikpalj, 1993, str. 171). Pravilan odnos prema učeniku rane školske dobi, kao što je već spomenuto, podrazumijeva uvažavanje teorijskih spoznaja o dječjemu razvoju u tome uzrastu. Taj će pravilan odnos doći do izražaja u svim aspektima poučavanja kao što su stilovi i tehnike poučavanja, praktična primjena svih kompetencija, jezično izražavanje, ophođenje s učenicima i dr. (Legac i Filipan-Žignić, 2004, str. 230 – 231).

Ovladavanje odgovarajućim načinima poučavanja jedan je od odlučujućih čimbenika u umanjivanju i uklanjanju straha od stranoga jezika, odnosno u provođenju uspješne nastave u poticajnome ozračju, što na temelju svoga istraživanja na uzorku od 495 ispitanika, učenika stranoga jezika, zaključuje Piechurska-Kuciel (2010, str. 46). Osim poznavanja razvojnih obilježja i ovladavanja tehnikama poučavanja, najvažnija odlika učitelja stranoga jezika koji predaje učenicima mlađega uzrasta jest „sposobnost tečnog, spontanog služenja stranim jezikom u svakodnevnom govornim situacijama“ (Petrović, 2002, str. 141). Osim toga, u ovoj je dobi vrlo važan učiteljev odnos prema pogreškama jer je korisnije neko vrijeme tolerirati pogreške nego ih ispravljati i objašnjavati, kao što je to slučaj sa starijim učenicima (Petrović, 2002, str. 144). Stoga je ocjenjivanje uspješnosti u mlađoj školskoj dobi posebno zahtjevno jer podrazumijeva izraziti senzibilitet za kognitivne i psihosocijalne specifičnosti učenika mlađega uzrasta u dobi između 6 i 11 godina (Andraka, 2004, str. 237).

² U okviru sustavnoga definiranja područja kompetencija učitelja/nastavnika stranoga jezika u osnovnoj školi kao specifične kompetencije za poučavanje stranoga jezika navode se kompetencije vezane uz jezik i kulturu, kao i kompetencije vezane uz poučavanje jezika. Uz spomenute kompetencije navode se i odgojno-obrazovne kompetencije koje uključuju kompetencije vezane uz odgojno-obrazovne znanosti i kompetencije vezane uz cjeloživotno obrazovanje (Radišić, Pavičić Takač i Bagarić, 2003, str. 1).

Specifične kompetencije učitelja stranoga jezika za rad s učenicima rane školske dobi svakako obuhvaćaju i sljedeće: pozitivan odnos i ljubav prema stranome jeziku koji se poučava, vjeru u dobrobit poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi, sposobnost stvaranja pozitivnoga i sigurnoga ozračja za učenje, pružanje potpore i stvaranje prilika da se učenici osjećaju uspješnima te sposobnost održavanja pozornosti učenika. Navedene kompetencije zaključak su istraživanja ranoga učenja u okviru projekta ELLiE, a koje se temelji na studijama slučaja iz sedam europskih zemalja, uključujući i Hrvatsku (Tragant Mestres i Lundberg, 2011, str. 100).

Iz navedenoga proizlazi kako je učitelj stranoga jezika u ranome učenju suočen s vrlo zahtjevnim i kompleksnim zadaćama. Povrh toga, ispitivanja su pokazala kako je za nastavu ključno iskustvo u poučavanju i profesionalno obrazovanje učitelja (Mihaljević Djigunović, 2004, str. 329). Studente, buduće učitelje, treba pripremiti na složenost situacije na terenu, oni moraju znati odrediti ciljeve neke aktivnosti, izabrati strategije ili tehnike učenja, samostalno izraditi vježbu te prikladan didaktički materijal za svoje učenike jer se u suprotnome neće moći nositi sa složenošću odgojno-obrazovnoga procesa (Vrhovac, 2000, str. 156).

Obrazovanje učitelja stranih jezika u Hrvatskoj

Dvadesetak godina unatrag učinjen je odmak od propitivanja važnosti stranoga jezika kao predmeta obrazovanja učitelja k procesima specifičnima za obrazovanje učitelja stranoga jezika, odnosno k iznalaženju odgovora na pitanje kako naučiti poučavati strane jezike (Mihaljević Djigunović, 2004, str. 331). Budućega učitelja nekada je bilo potrebno upoznati s tehnikama i vještinama koje će primijeniti u razredu, a danas se teži k tome da se budućega učitelja osposobi da razumije proces učenja te da razvija vlastite teorije nastave stranih jezika rješavajući probleme istraživanjem vlastite nastave.

U hrvatskome kontekstu problem obrazovanja učitelja stranih jezika ponajprije leži u koncepciji studija i sustavu obrazovanja (Mihaljević Djigunović i Mardešić, 2009, str. 326). Naime, već niz godina postoje dva načina za stjecanje nastavničke kvalifikacije za strane jezike – studij stranoga jezika na filozofskim fakultetima i učiteljski studij sa stranim jezikom na učiteljskim fakultetima. Oko 10% programa nekadašnjih četverogodišnjih dodiplomskih studija na filozofskim fakultetima bilo je posvećeno stjecanju nastavničke kompetencije, a na učiteljskim je fakultetima taj sadržaj iznosio oko 35% (Mihaljević Djigunović i Mardešić, 2009, str. 319). Ciljevi dvopredmetnih studijskih programa koji uključuju obrazovanje učitelja stranih jezika (engleskoga i njemačkoga) na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu usmjereni su na stjecanje sveobuhvatnih nastavničkih kompetencija s osobitim obzirom na predmete u okviru kojih se razvijaju specifične kompetencije potrebne za rad s osnovnoškolskim uzrastom (Gehrman i Petravić, 2005, str. 201). S druge strane, na filozofskim je fakultetima obrazovanje učitelja stranih jezika „još uvijek nezgrapna kombinacija sadržaja koji definiraju predmet nastave (...) i sadržaja i postupaka

koji su specifični za nastavničku profesiju“ (Mihaljević Djigunović, 2004, str. 331). Na specijalizirane kolegije za buduće nastavničko zanimanje otpada tek 7% ukupne fakultetske nastave (Mihaljević Djigunović, 2004, str. 331). U prilog tome govori i činjenica da je na temelju popisa kolegija na studiju anglistike (nastavnički smjer) u ak. god. 2001./2002. razvidno kako u inicijalno obrazovanje učitelja nije uključen kolegij koji se ciljano bavi ranim učenjem engleskoga jezika (Mihaljević Djigunović i Zergollern Miletić, 2003, str. 86). Gledajući filozofske fakultete u Hrvatskoj, situacija se godinama poslije nije mnogo promijenila.

„Izobrazba nastavnika mora biti orijentirana na nastavničku struku i znanstveno utemeljena“ (Gehrmann i Petravić, 2000, str. 173). Većina stručnjaka smatra kako inicijalno obrazovanje budućih učitelja stranih jezika obuhvaća praktično znanje stranoga jezika, teorijska znanja o stranome jeziku i nastavi stranoga jezika, upućenost u postojeći odgojno-obrazovni proces i praktična metodička znanja koja se stječu u okviru nastavne prakse (Mihaljević Djigunović i Zergollern Miletić, 2003, str. 78). Glavne i već prihvaćene nove značajke suvremenoga obrazovanja učitelja između ostaloga podrazumijevaju da se 20 – 30% sadržaja petogodišnjega visokog obrazovanja odnosi na stjecanje nastavničkih kompetencija (Mihaljević Djigunović i Mardešić, 2009, str. 318). Specifične nastavničke kompetencije stječu se u okviru sljedećih područja: praktično znanje jezika, teorijska znanja o jeziku, edukacijske znanosti, usvajanje drugoga jezika i metodika nastave stranoga jezika (Mihaljević Djigunović i Mardešić, 2009, str. 324). Vrijednost specifičnih znanja i vještina stečenih tijekom obrazovanja neprocjenjiva je jer omogućuje učitelju da razumije nove pristupe nastavi i da novine ne prihvaća nekritički (Mihaljević Djigunović, 2004, str. 331). U tom kontekstu valja istaknuti kako sadržaji programa u inicijalnome obrazovanju učitelja trebaju prije svega biti usmjereni na buduće učenike, pri čemu dob ima odlučujuću ulogu (Gehrmann i Petravić, 2005, str. 197), kao jedan od ključnih čimbenika o kojem ovise načini poučavanja (Vilke i Mihaljević Djigunović, 2000, str. 152).

Cilj istraživanja

S obzirom na to da se u okviru programa inicijalnoga obrazovanja učitelja stranih jezika na filozofskim fakultetima obrazuje većina budućih učitelja stranih jezika, cilj je ovoga rada ispitati pripremaju li studijski programi u Hrvatskoj buduće profesore stranoga jezika za rad s učenicima rane školske dobi, a prema sljedećim dvama istraživačkim pitanjima:

1. Jesu li sadržaji iz područja učenja i poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi uključeni u studijske programe filozofskih fakulteta hrvatskih sveučilišta?
2. Koji su stavovi nastavnika, nositelja i izvođača metodičke i glotodidaktičke grupe predmeta, o uključenosti sadržaja iz područja učenja i poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi u studijski program koji izvode na matičnome fakultetu?

Metodologija istraživanja

Istraživanje je provedeno u dva dijela. Prvi dio uključuje analizu studijskih programa, a u drugome se dijelu stavovi nastavnika ispituju upitnikom.

Korpus

Korpus u prvome dijelu empirijskoga istraživanja čine izvedbeni planovi za ak. god. 2016./2017. u okviru petnaest studijskih programa stranih jezika. Riječ je o studijskim programima engleskoga, njemačkoga, talijanskoga i francuskoga jezika na filozofskim fakultetima osječkoga, riječkoga, splitskoga, zadarskoga i zagrebačkoga sveučilišta.

Uzorak

Uzorak u drugome dijelu empirijskoga istraživanja čine nositelji i izvođači metodičkih i glotodidaktičkih kolegija spomenutih studijskih programa na Filozofskome fakultetu u Osijeku, Rijeci, Splitu, Zadru i Zagrebu (N=21). U uzorku su s istim brojem ispitanika zastupljeni nositelji i izvođači sa studija njemačkoga i talijanskoga jezika (N=3), nešto je više ispitanika sa studija francuskoga jezika (N=5), a najveći je broj ispitanika sa studija engleskoga jezika (N=9). Jedan ispitanik nije naveo na kojem je studiju stranoga jezika zaposlen (Prikaz 1). Među ispitanicima je bilo 20 ispitanika ženskoga spola i samo jedan ispitanik muškoga spola. Ispitanici su bili u dobi od 27 do 77 godina, a radni staž ispitanika u okviru metodičkih i glotodidaktičkih kolegija iznosi od 0 do 35 godina.

Prikaz 1

Instrument

Kao instrument u drugome dijelu empirijskoga istraživanja upotrijebljen je *online* upitnik koji je za cilj imao ispitati uključenost sadržaja iz područja učenja i poučavanja stranoga jezika u ranoj dobi u metodičke i glotodidaktičke kolegije na nastavničkim smjerovima hrvatskih fakulteta i stav ispitanika o važnosti stručne osposobljenosti učitelja za poučavanje stranoga jezika u okviru ranoga učenja. Pitanja su se odnosila na određene aspekte važne za učenje i poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi kao što su:

- važnost stručne osposobljenosti za rad s učenicima rane školske dobi (*Koliko je važna stručna osposobljenost za poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi?*)
- uključenost sadržaja iz područja učenja i poučavanja u ranoj školskoj dobi u studijske programe za inicijalno obrazovanje učitelja stranoga jezika (*Je li učenje i poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi dio sadržaja kolegija Metodika nastave stranoga jezika?, Je li učenje i poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi dio sadržaja nekoga drugog metodičkog ili glotodidaktičkog kolegija?, Koliko je sati posvećeno učenju i poučavanju stranoga jezika u ranoj školskoj dobi u okviru tih kolegija?, Smatrate li da je na Vašem studiju posvećeno dovoljno vremena učenju i*

poučavanju u ranoj školskoj dobi?, Držite li da bi učenje i poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi trebao biti zaseban kolegij?)

- *pohađanje stručne prakse u nižim razredima u osnovne škole (Hospitiraju li studenti na nastavi stranoga jezika u nižim razredima osnovne škole?, Na koliko sati nastave u nižim razredima osnovne škole hospitiraju studenti?, Smatrate li da studenti hospitiraju na dovoljno sati nastave stranoga jezika u nižim razredima osnovne škole?).*

Pitanje o važnosti stručne osposobljenosti za poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi ispitanici su procjenjivali na skali od 1 do 5, pri čemu je ocjena 1 označavala da ona nije važna, a ocjena 5 da je ona izuzetno važna. Ostala pitanja u upitniku bila su zatvorenoga i otvorenoga tipa. U pitanjima zatvorenoga tipa ispitanici su mogli birati između odgovora DA i NE, a pitanja otvorenoga tipa u prvome su redu bila vezana uz stavove ispitanika i obrazlaganje pojedinih odgovora.

Važno je istaknuti kako su se pitanja granala ovisno o potvrdnim ili niječnim odgovorima ispitanika. Na taj su se način ciljano prikupljali podaci, a temeljna je razlika među dvjema skupinama ispitanika učinjena s obzirom na uključenost kolegija koji se ciljano bavi učenjem i poučavanjem stranoga jezika u ranoj školskoj dobi u studijski program na kojem je ispitanik angažiran.

Postupak provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno u dva koraka tijekom proljeća 2017. godine. Prvi je korak obuhvaćao pregled korpusa kako bi se utvrdila zastupljenost kolegija koji se ciljano bavi učenjem i poučavanjem stranoga jezika u ranoj školskoj dobi i sastavio popis metodičkih i glotodidaktičkih kolegija, kao i nositelja i izvođača. Drugi se korak odnosio na provedbu *online* upitnika među 42 nositelja i izvođača metodičkih i GLOTODIDAKTIČKIH kolegija, od kojih se ispunjavanju upitnika odazvala 21 osoba.

Rezultati

Zastupljenost kolegija Učenje i poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi u izvedbenim planovima

Kako bi se dobio odgovor na prvo istraživačko pitanje (*Jesu li sadržaji iz područja učenja i poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi uključeni u studijske programe filozofskih fakulteta hrvatskih sveučilišta?*), izvršen je uvid u izvedbene planove dostupne na mrežnim stranicama pojedinih fakulteta. Uvidom je utvrđeno kako od ukupno petnaest ispitivanih studijskih programa stranih jezika, samo tri imaju učenje i poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi kao poseban kolegij (Tablica 1). To su Filozofski fakultet u Osijeku i Filozofski fakultet u Zagrebu, a riječ je o kolegijima *Nastava engleskog jezika u ranoj školskoj dobi* (izborni kolegij za studente dvopredmetnoga studija) i kolegij *Nastava njemačkog jezika u ranoj školskoj dobi* (izborni kolegij za studente dvopredmetnoga studija i obavezni kolegij za studente

jednopedmetnoga studija) te naposljetku *Učenje francuskog jezika u ranoj školskoj dobi* na Filozofskome fakultetu u Zagrebu kao izborni kolegij.

Tablica 1

Analiza upitnika

Kako bi se dobio odgovor na drugo istraživačko pitanje (*Koji su stavovi nastavnika, nositelja i izvođača metodičke i glotodidaktičke grupe predmeta, o uključenosti sadržaja iz područja učenja i poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi u studijski program koji izvode na matičnome fakultetu?*), analizirani su odgovori ispitanika na pitanja u upitniku. Rezultati dobiveni analizom upitnika prikazat će se tematski, a radi lakšega će se praćenja prikaza rezultata najprije predstaviti rezultati na cijelome uzorku ispitanika (N=21), a potom za skupinu ispitanika koji u okviru svojih studijskih programa nemaju kolegij *Učenje i poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi* (N=11).

Na pitanje *Koliko je važna stručna osposobljenost za poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi?* većina je ispitanika (N=17) na skali od 1 (nije važna) do 5 (izuzetno važna) stručnu osposobljenost za poučavanje stranoga jezika u ranoj dobi procijenila izuzetno važnom, a ostali su je ispitanici procijenili vrlo važnom (Tablica 2). Od ispitanika se u sljedećem pitanju tražilo da svoj odgovor obrazlože. U većini se obrazloženja ističe kako je riječ o vrlo specifičnoj ciljnoj skupini čija razvojna obilježja – tjelesna, kognitivna, emocionalna i socijalna – treba uzeti u obzir u okviru rada s tom skupinom, što ilustrira i sljedeći odgovor ispitanika: „Svima koji rade na poučavanju jezika itekako je jasno da je rad s navedenim uzrastom izuzetno specifičan, bilo da se radi o elementima razvojne psihologije, kognitivnom razvoju, pamćenju, pažnji, govoru, emocionalnom i socijalnom razvoju bilo usvajanju stranog jezika, svaki aspekt zahtijeva osposobljenost, znanje (teorijsko i praktično) i iskustvo.“ S tim u vezi ispitanici navode kako ta ciljna skupina zahtijeva poseban metodički pristup i kreiranje primjerenih nastavnih materijala za poučavanje i provjeru znanja. K tomu, kao što ističe jedan od ispitanika, bilo bi budućim učiteljima stranoga jezika „logično pružiti specifična znanja i vještine koje se tiču poučavanja djece mlađe dobi“ jer „nekakav intuitivan transfer znanja i vještina koja su do sada usvojili nije izvediv kad se radi o poučavanju jezika u ranoj dobi“. Osim toga, ističe se kako je odgovarajući pristup poučavanju presudan za daljnju motivaciju za učenje te da je rana dob temelj za uspješan obrazovni put.

Tablica 2

Međutim, analiza odgovora na pitanje: *Smatrate li da je na Vašem studiju posvećeno dovoljno vremena učenju i poučavanju u ranoj školskoj dobi?* pokazala je da većina (N=14) od ukupnoga broja ispitanika smatra kako se na njihovu studiju ne posvećuje dovoljno vremena učenju i poučavanju stranoga jezika u ranoj dobi, od toga četiri ispitanika sa studijskih programa koji imaju kolegij koji tematizira učenje i poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi (Tablica 3). U sljedećem pitanju tražilo se od

ispitanika da svoj odgovor obrazlože. Ispitanici koji u okviru svojih studijskih programa imaju kolegij koji se bavi učenjem i poučavanjem stranoga jezika u ranoj školskoj dobi i koji su ponudili odgovor DA, smatraju kako toj temi posvećuju dovoljno vremena s obzirom na ukupno raspoloživo vrijeme te kako je riječ o dobro osmišljenome kolegiju na kojem se ciljano radi sa studentima. Ispitanici sa studijskih programa koji nemaju kolegij koji obrađuje učenje i poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi većinom su ponudili odgovor NE, a samo je jedan ispitanik na to pitanje odgovorio potvrdno. Iz obrazloženja spomenutih ispitanika proizlazi kako se sadržaji iz područja učenja i poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi provlače kroz druge kolegije, no usprkos tome mišljenja su kako je potrebno uvesti poseban kolegij koji se bavi ranim učenjem i poučavanjem stranoga jezika.

Tablica 3

Na pitanje *Hospitiraju li studenti na nastavi stranoga jezika u nižim razredima osnovne škole?* devet je ispitanika odgovorilo potvrdno, dvoje niječno, a deset je ispitanika odgovorilo kako to uvelike ovisi o učitelju-mentor, odnosno činjenici predaje li on u nižim razredima osnovne škole (Tablica 4).

Tablica 4

Rezultati dobiveni analizom odgovora na pitanje: *Na koliko sati nastave učenja i poučavanja u ranoj dobi hospitiraju studenti?* pokazuju kako studenti u nižim razredima osnovne škole hospitiraju u rasponu od dva sata do petnaest školskih sati, pri čemu je deset školskih sati hospitacija najčešće navođena vrijednost.

Analiza pitanja: *Smatrate li da studenti hospitiraju na dovoljno sati nastave stranoga jezika u nižim razredima osnovne škole?* pokazuje kako većina ispitanika (N=13) smatra da studenti ne hospitiraju dovoljno na nastavi stranoga jezika u nižim razredima osnovne škole (Tablica 5).

Tablica 5

Ispitanike se također pitalo da obrazlože svoje odgovore na to pitanje. Iako je jedan ispitanik u svome obrazloženju naveo kako studenti podjednako hospitiraju na svim razinama obrazovanja (od osnovne škole do nastave na fakultetima), većina ispitanika smatra da studenti općenito provode malo vremena u školi, a neki ne provedu nijedan sat s učenicima rane školske dobi. Također smatraju da bi stručna praksa trebala biti zastupljena s većim brojem nastavnih sati, no kao jedan od osnovnih problema ističu onaj organizacijske prirode, tj. nemogućnost hospitiranja u nižim razredima osnovne škole ako mentor u njima ne predaje. Usto postoji problem same organizacije mentorstva i osiguranja više sati hospitacija. Također se navodi iskustvo iz prakse, odnosno spoznaja o tome kako je velik broj mladih učitelja stranoga jezika dobio privremeno ili stalno zaposlenje upravo u nastavi namijenjenoj mlađem uzrastu, stoga je korisno i nužno osposobiti studente nastavničkih studija za poučavanje stranih jezika u ranoj dobi.

U nastavku će biti prikazani rezultati skupine ispitanika sa studijskih programa koji nemaju zaseban kolegij koji se bavi učenjem i poučavanjem stranoga jezika u ranoj školskoj dobi. Oni se odnose na uključenost tih sadržaja u kolegij *Metodika nastave stranoga jezika* ili neki drugi srodni kolegij.

Odgovori dobiveni na pitanja: *Je li učenje i poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi dio sadržaja kolegija Metodika nastave stranog jezika?* i *Je li učenje i poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi dio sadržaja nekoga drugog metodičkog ili glotodidaktičkog kolegija?* pokazali su kako sadržaji iz područja učenja i poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi većinom čine sastavni dio kolegija *Metodika nastave stranoga jezika* (N=9) ili pak nekog drugog metodičkog ili glotodidaktičkog kolegija (N=7). Analiza odgovora na pitanje: *Koliko je sati posvećeno sadržajima iz područja učenja i poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi?* pokazuje da je navedenoj temi posvećeno od 1 sat do 6 školskih sati, a jedan ispitanik navodi kako je to zapravo nemoguće sa sigurnošću reći jer se sadržaji učenja i poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi provlače kroz različite druge teme. Na temelju odgovora na pitanje: *Držite li da bi učenje i poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi trebao biti zaseban kolegij?* možemo reći da većina ispitanika (N=8) smatra kako bi kolegij koji tematizira učenje i poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi trebao biti zaseban kolegij. Ispitanici koji su potvrdno odgovorili, u obrazloženjima svoga odgovora navode kako obrađivanje manjih dijelova u sklopu drugih kolegija nije dovoljno te kako bez toga kolegija nastavničko obrazovanje nije potpuno. Valja izdvojiti i jedan citat koji se ovdje donosi u cijelosti: "Riječ je o specifičnoj ciljnoj skupini koja zahtijeva poseban pristup, stoga toj temi ne treba pristupati sporadično kroz druge kolegije, već u okviru posebnoga kolegija. Osim toga povećan je interes za učenjem stranoga jezika u ranoj dobi te će se to odraziti i na potrebe na tržištu rada." Oni koji su ponudili odgovor NE na postavljeno pitanje (N=3), govore s aspekta učitelja talijanskoga i francuskoga jezika koji se u većini gradova u Republici Hrvatskoj ne uče od 1. razreda osnovne škole.

Međutim, bez obzira na važnost koju ispitanici pridaju kolegiju koji tematizira učenje i poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi, samo se na jednome od 12 studijskih programa uključenih u ovo istraživanje, a koji nemaju navedeni kolegij, on planira uvesti u sljedećoj ak. god., odnosno 2017./2018.

Rasprava

Polazeći od činjenice da prema podacima hrvatskoga Državnog zavoda za statistiku oko 40 000 učenika u Hrvatskoj svake školske godine započinje učiti strani jezik u prvome razredu osnovne škole te da je u razrednoj nastavi trenutno 190 000 učenika (Državni zavod za statistiku, 2016), jasno je kako na tržištu rada postoji potreba za kadrom učitelja stranoga jezika koji će biti osposobljeni za rad s učenicima rane školske dobi. Iz Prikaza 2. razvidno je kako je potražnja za nastavnicima engleskoga jezika za rad u nižim razredima osnovne škole najizraženija s obzirom na to da je engleski najpopularniji izbor za prvi strani jezik već godinama.

Prikaz 2.

S druge strane, uvid u izvedbene planove i programe filozofskih fakulteta osječkoga, riječkoga, splitskoga, zadarskoga i zagrebačkoga sveučilišta pokazao je kako samo Filozofski fakultet u Osijeku (kolegiji *Nastava njemačkog jezika u ranoj školskoj dobi* i *Nastava engleskog jezika u ranoj školskoj dobi*) i Filozofski fakultet u Zagrebu (kolegij *Učenje francuskog jezika u ranoj školskoj dobi*) imaju učenje i poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi kao poseban kolegij. U skladu s time ne čudi da je Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu politiku i kulturu (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012, str. 85) utvrdila „(...) da je manjak kvalificiranih nastavnika jezika često problem u primarnom obrazovanju. Razlog tome može biti činjenica da djeca danas u ranijoj dobi uče strane jezike, a obrazovni se sustavi još nisu potpuno prilagodili tim promjenama. Diljem Europe uvode se brojne mjere kojima se nastoji riješiti problem manjka nastavnika stranih jezika u primarnom obrazovanju. Te mjere obuhvaćaju programe dokvalifikacije nastavnika razredne nastave, kao i revidiranje sadržaja inicijalnog obrazovanja budućih nastavnika u primarnom obrazovanju.”

Sa znanstvenoga aspekta osobito su vrijedna iskustva zagrebačkih i osječkih znanstvenika teoretičara i učitelja praktičara u projektima ranoga učenja koji se u prvome redu odnose na spoznaje o tome kako dobri rezultati u ranome učenju ovise o kompetentnome učitelju osposobljenome za rad s učenicima rane školske dobi i potrebi specijalizacije studenata završne godine diplomskoga studija za područje ranoga učenja (Petrović, 1997, str. 319).

Uzimajući u obzir potrebe na tržištu rada i potrebe u našem obrazovnom sustavu, kao i rezultate projekata ranoga učenja u Hrvatskoj, smatrali smo opravdanim ispitati nude li studijski programi stranih jezika studentima nastavničkoga smjera mogućnost osposobljavanja za rad s učenicima rane školske dobi.

Na temelju rezultata dobivenih provedbom upitnika razvidno je kako većina nositelja i izvođača metodičkih i glotodidaktičkih kolegija studijskih programa stranih jezika na Filozofskom fakultetu u Osijeku, Rijeci, Splitu, Zadru i Zagrebu osposobljenost za poučavanje stranoga jezika u ranoj dobi drži izuzetno važnom. Naime, prema ispitanicima je riječ u prvome redu o vrlo specifičnoj ciljnoj skupini čija razvojna obilježja – tjelesna, kognitivna, emocionalna i socijalna – diktiraju poseban metodički pristup i kreiranje primjerenih nastavnih materijala za poučavanje i provjeru znanja, što je presudno za daljnju motivaciju za učenje. Time su ispitanici pokazali kako shvaćaju da će se pravilan odnos prema učeniku mlađega uzrasta na psihosocijalnoj, emocionalnoj i kognitivnoj razini odraziti na sve aspekte poučavanja (Legac i Filipan-Žigni, 2004, str. 230-231).

Međutim, iako postoji jasan stav o tome kako je stručna osposobljenost za rad s učenicima rane školske dobi izuzetno važna, zanimljivo je kako poslodavac ne zna je li učitelj kojega zapošljava dovoljno osposobljen za rad, što je posebice problematično u ranome učenju jer „ni na kojem kasnijem stupnju nije uloga nastavnika toliko bitna kao u nastavi stranoga jezika s učenicima predškolske i rane školske dobi“ (Petrović,

2002, str. 145). Učenici su mlađega uzrasta ovisni o nastavniku i o njegovu znanju, tj. naučit će „onoliko i onako kako im to on ili ona omogućuje“, za razliku od starijih učenika koji će kao samostalniji nadoknaditi nedostatke nedovoljno stručne nastave (Petrović, 2002, str. 145-146). U prilog tome koliko je uloga učitelja važna u učenju i poučavanju stranoga jezika u ranoj školskoj dobi govori i istraživanje motivacije za studij anglistike, kao i stavova o tom studiju na uzorku od 150 studenata i apsolvenata anglistike koje je pokazalo kako je kod nekih studenata zanimanje za spomenuti studij potaknuo upravo učitelj engleskoga jezika u osnovnoj školi (Mihaljević Djigunović i Zergollern Miletić, 2003, str. 82). Osim toga, dobro je poznato da djeca rane školske dobi učenje stranoga jezika poistovjećuju s učiteljem. Jednostavno rečeno, to znači da ako dijete voli učiteljicu, voljet će i strani jezik, a ako ne voli, njegova će motivacija za učenjem opadati (Nikolov, 1999, str. 53; Vilke, 1999, str. 26).

Usprkos prepoznatoj važnosti osposobljavanja za rad s učenicima rane školske dobi, većina ispitanika smatra kako se na njihovu studiju ne posvećuje dovoljno vremena učenju i poučavanju stranoga jezika u ranoj školskoj dobi. Ispitanici sa studijskih programa koji nemaju kolegij koji obrađuje učenje i poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi mišljenja su, primjerice, kako je potrebno uvesti poseban kolegij koji se bavi tom temom. Iako u fokusu sadržaja programa inicijalnoga obrazovanja učitelja treba biti dob učenika (Gehrmann i Petravić, 2005, str. 197) kao jedan od ključnih čimbenika o kojem ovise načini poučavanja (Vilke i Mihaljević Djigunović, 2000, str. 152), na temelju odgovora ispitanika, nažalost, možemo konstatirati kako to još uvijek nije tako. Ipak, valja naglasiti kako je došlo do promjena u usporedbi s prijašnjom situacijom. Primjerice, u ak. god. 2001./2002. na studiju anglistike (nastavnički smjer) u inicijalno obrazovanje učitelja nije bio uključen kolegij koji se ciljano bavi ranim učenjem stranoga jezika (Mihaljević Djigunović i Zergollern Miletić, 2003, str. 86). Danas je pak takav kolegij uključen u tri različita studijska programa na dvama fakultetima, a na drugim studijskim programima stranih jezika ta se tema obrađuje sporadično u okviru srodnih kolegija. Usto, valja naglasiti da su od tri spomenuta kolegija dva zapravo izborna, a tek jedan obvezan (*Nastava njemačkog jezika u ranoj školskoj dobi* na jednopredmetnome studiju u Osijeku). Pitamo se stoga može li sporadično obrađivanje ove teme buduće učitelje stranih jezika na odgovarajući način pripremiti za rad s učenicima rane školske dobi.

Osobito se alarmantnom smatra činjenica da gotovo pola ispitanika ističe kako hospitiranje studenata u nižim razredima osnovne škole uvelike ovisi o tome predaje li učitelj-mentor u tim razredima. To znači da ima studenata koji su se nakon završetka fakulteta zaposlili kao učitelji stranoga jezika u nižim razredima osnovne škole a da nikada nisu slušali kolegij o ranome učenju i da k tome nikada nisu hospitalirali ni na jednome satu u razrednoj nastavi. Usto, većina ispitanika smatra da studenti ne hospitaliraju dovoljno na nastavi stranoga jezika s učenicima mlađega uzrasta. Pitamo se stoga koliko je izobrazba učitelja stranih jezika na filozofskim fakultetima orijentirana na rad s učenicima rane školske dobi, kao jednu od bitnih komponenti nastavničke struke čiju važnost ističu Gehrmann i Petravić (2000, str. 173). Valja naglasiti kako

ispitanici također spominju da je velik broj mladih učitelja stranoga jezika dobio zaposlenje upravo u nastavi stranoga jezika u ranoj školskoj dobi. Uzmemo li u obzir kako se nakon diplome i stručnoga ispita rad mladih učitelja ne prati kontinuirano, a njihovo je daljnje stručno usavršavanje proizvoljno i ne podliježe provjeri u vidu licence za rad u nastavi (Vrhovac, 2002, str. 200), otvara se pitanje na koji će se način oni osposobiti za rad s učenicima rane školske dobi. Osim toga, Vrhovac (2002, str. 200) prije 15-ak godina utvrđuje kako nisu uvedeni modeli kojima bi se moglo provjeriti jesu li nastavnici upoznati sa suvremenim glotodidaktičkim spoznajama, a može se konstatirati kako ni do danas nije učinjen odmak od navedenog. Uz spomenuto, situacija na terenu također se čini zabrinjavajućom. Naime, prema istraživanju Truck-Biljan (2011, str. 195-196) u osnovnim školama Slavonije i Baranje engleski i njemački jezik u nižim razredima osnovne škole ne predaju samo diplomirani profesori stranih jezika (koji imaju visoku stručnu spremu), diplomirani nastavnici stranih jezika (koji imaju višu stručnu spremu) i diplomirani učitelji razredne nastave s pojačanim programom stranoga jezika (s visokom stručnom spremom), već i studenti apsolvirani, diplomirani odgojitelji s pojačanim stranim jezikom, kao i osobe ostalih zanimanja izvan obrazovnoga sustava. Navedeno potvrđuje kako se ne provodi izbor za odabir kompetentne osobe za rad s učenicima mlađega uzrasta.

Ovo je istraživanje također pokazalo kako sadržaji iz područja učenja i poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi većinom čine sastavni dio kolegija *Metodika nastave stranoga jezika* ili pak koga drugog metodičkog ili glotodidaktičkog kolegija, te se obrađuju na svega nekoliko školskih sati. To, međutim, nije dovoljno za pripremu budućih učitelja za složenost situacije na terenu, kakvom je opisuje Vrhovac (2000, str. 156). U tome kontekstu problematičnom se smatra činjenica da se kolegij *Učenje i poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi* planira uvesti samo na jednome od dvanaest studijskih programa obuhvaćenih ovim istraživanjem (a koji već nemaju takav kolegij). Stoga, možemo reći kako većina studijskih programa stranih jezika na filozofskim fakultetima u budućih učitelja nedovoljno razvija kompetencije vezane uz specifičnosti odgojno-obrazovnoga rada s učenicima rane školske dobi. Pod time se ponajprije misli na znanja o kognitivnome i psiholingvističkome razvoju djeteta i njihovoj glotodidaktičkoj i metodičkoj primjeni na satu stranoga jezika o čemu pišu Radišić i sur. (2003, str. 3).

Zaključak

Diplomom studenti stječu pravo rada na svim razinama poučavanja jezika pa je poželjno učenju i poučavanju stranoga jezika u ranoj školskoj dobi pridati veću pozornost i tako, prema riječima jednog ispitanika, "studentima pružiti specifična znanja i vještine koje se tiču poučavanja djece mlađe školske dobi". Tim više što je, prema navodima nekolicine ispitanika, praksa pokazala da se studenti početnici, koji nemaju prethodnog iskustva s radom u nižim razredima često ne snalaze u nastavi i traže pomoć.

Uloga je učitelja u procesu učenja bitna jer upravo o njemu ovisi stvaranje prilike za učenje. Naime, učitelj je taj koji treba uočiti učenikov problem i na odgovarajući način oblikovati i dati povratnu informaciju (Pavičić i Bagarić, 2005, str. 390). Prema mišljenjima studenata, za budućega je učitelja stranoga jezika najvažnije dobro ovladati stranim jezikom i naučiti ga poučavati (Mihaljević Djigunović i Zergollern Miletić, 2003, str. 86), što zasigurno nailazi i na odobravanje obrazovnih stručnjaka. Ovo je istraživanje pokazalo kako studijski programi pripremaju studente za poučavanje stranoga jezika u ranoj dobi, ali ne dovoljno. Stoga, na temelju vrijednih spoznaja dobivenih na temelju znanstvenih istraživanja u okviru učenja i poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi, treba pojačati komponentu ranoga učenja u studijskim programima inicijalnoga obrazovanja učitelja stranoga jezika jer upravo to traže rastuće potrebe tržišta rada (uslijed pomicanja donje dobne granica učenja stranoga jezika). Jačanje komponente ranoga učenja moglo bi se ostvariti izbornim kolegijem, obveznim kolegijem ili specijalizacijom, a bilo koji od tri navedena oblika valjalo bi popratiti povećanjem broja sati hospitacija u nižim razredima osnovne škole.

Na kraju, ne preostaje nam nego se složiti s izjavom jednoga od ispitanika: "Rana dob temelj je nadogradnje za kasnije edukacijske faze i stoga od učitelja zahtijeva visok stupanj stručnosti."