Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

**Karla Žužić**

**Primjena CLIL pristupa u ranoj i predškolskoj dobi – usporedba perspektiva odgajatelja u praksi i budućih odgajatelja**

**Zagreb, 2024.**

Ovaj rad izrađen je na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu pod mentora prof. dr. sc. Siniše Opića i predan je na natječaj za dodjelu Rektorove nagrade u akademskoj godini 2023./2024.

Sadržaj

[1. Uvod 1](#_Toc158889208)

[1.1. Četiri C 2](#_Toc158889209)

[1.2. Teorije usvajanja jezika 3](#_Toc158889210)

[1.3. Kratki prikaz dosadašnjih spoznaja 4](#_Toc158889211)

[1.4. Bilingvizam u djetinjstvu – želimo li ga i treba li nam 5](#_Toc158889212)

[1.5. Izazovi i rješenja 7](#_Toc158889213)

[2. Svrha i hipoteze istraživanja 8](#_Toc158889214)

[2.1. Svrha 8](#_Toc158889215)

[2.2. Hipoteze 8](#_Toc158889216)

[3. Metodologija 9](#_Toc158889217)

[3.1. Sudionici 9](#_Toc158889218)

[3.2. Instrumenti 9](#_Toc158889219)

[3.3. Značaj istraživanja 10](#_Toc158889220)

[4. Rezultati rada i analiza podataka 11](#_Toc158889221)

[5. Zaključak 17](#_Toc158889222)

[6. Zahvale 20](#_Toc158889223)

[7. Literatura 21](#_Toc158889224)

[8. Sažetak 24](#_Toc158889225)

[9. Summary 26](#_Toc158889226)

[10. Kratki životopis 28](#_Toc158889227)

# Uvod

*Content and Language Integrated Learning* (CLIL), odnosno integrirano učenje stranog jezika i sadržaja koncept je nastao u Europi, a odnosi se na pedagoški pristup višejezičnom učenju u kojem je jezik korišten kao alat za učenje novih sadržaja. Ovaj je pristup značajan jer rekonceptualizira učenje stranih jezika koji su na ovaj način integrirani u kurikulum, ali i jer podržava holistički pristup poučavanju i učenju ([Working CLIL Digital](https://www.youtube.com/%40workingclildigital3857), 2018). Osnivačica CLIL-a, profesorica Do Coyle, CLIL ne smatra jednoznačnim pojmom uvijek korištenim u istom kontekstu i s istim dobnim skupinama, niti u potpunosti novom metodom poučavanja već samo nastavkom na poznate pristupe ([Working CLIL Digital](https://www.youtube.com/%40workingclildigital3857), 2018). Ipak, CLIL se od njih razlikuje ističući potrebu za dubinskim učenjem (*deep learning*) i usvajanjem sadržaja uzduž čitave odgojno-obrazovne vertikale. U tu svrhu nužno je razumjeti učenje kao usvajanje, razumijevanje, stvaranje smisla i veza između postojećeg i novostečenog znanja. Tada naučeno dobiva novu dimenziju u kojoj je sadržaj smislen, automatiziran i integriran u mrežu znanja. Jednu od važnih odlika CLIL-a rani i predškolski odgoj usvojio je i provodi desetljećima gotovo uspješnije od fakulteta. Radi se o prepoznavanju verbalizacije naučenoga kako bi novi sadržaji ostali dijelom dugoročnog pamćenja (Zhang, Ng, 2023). Osim verbalizacije, ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uspješne su u prepoznavanju važnosti suradničkog i projektnog učenja te učenja s vršnjacima s kojima učenik ima priliku dijeliti pitanja i znanja te na taj način koristiti nova znanja i sposobnosti, smjestiti ih u kontekst i dati im smisao (Zhang & Ng, 2023). Coyle tvrdi kako učenje koje nije dubinsko nije ni kvalitetno, a ako ne možemo verbalizirati znanje ili iskušati se u vještini, ne možemo znati ni jesmo li nešto usvojili ili razumjeli (Lightbrown & Spada, 2013). Načelo CLIL-a jednako je kroz čitavu obrazovnu vertikalu jer u svakom dijelu obrazovanja ostaje nešto što ne znamo i možemo usvojiti te pritom možemo koristiti CLIL kao alat za internalizaciju sadržaja, stvaranje iskustva i aktivno usvajanje vještina. Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje nude pristup prilagođen i usmjeren na dijete te, prema tome, u njemu postoji prostor za razvoj CLIL-a uz nužne promjene u obrazovanju odgajatelja (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015). Iako ovaj pristup nailazi na mnoge izazove poput kontinuiteta u odgojno-obrazovnom sustavu i nedostatka odgovarajućeg kadra, prepoznat je kao pristup koji bi Europi osigurao dvojezično i višejezično stanovništvo na dosad nekorišten način. U počecima implementacije CLIL-a dolazilo je do nejasnoća po pitanju svrhe, uči li se jezik ili sadržaj, tko poučava te kakva je kvaliteta poučavanja jezika ili sadržaja s obzirom na poučavatelja. Prema profesorici Coyle ni jedno od tih pitanja zapravo ni ne treba odgovor jer se od samih početaka u devedesetim godinama 20. stoljeća CLIL koristi s obzirom na kontekst ([Working CLIL Digital](https://www.youtube.com/%40workingclildigital3857), 2018). Tako zemlje poput Španjolske i Nizozemske CLIL koriste s ciljem poticanja učenja sadržaja i jezika, dok Ujedinjeno kraljevstvo CLIL koristi kao poticaj na učenje jezika, što je ondje veći izazov nego u ostalim europskim zemljama. Isto tako, CLIL mogu poučavati i učitelji jezika uz potrebna znanja o sadržaju, kao i odgajatelji, učitelji i profesori uz potrebna znanja o jeziku. Način primjene ovisi o kontekstu primjene i potrebama pojedinca i grupe učenika.

## Četiri C

Integrirano učenje jezika i sadržaja karakteriziraju takozvana četiri C (*four C´s*): *content* (sadržaj), *cognition* (kognicija), *communication* (komunikacija) i *culture* (kultura) (Cheang, Coyle, Holmes, King, 2009). *Content* ili sadržaj odnosi se na nužnost planiranja sadržaja koji će u odgojno-obrazovnom procesu biti ponuđen. Nadalje, *cognition* ili kognicija označava razinu usvajanja sadržaja koja može biti površinska ili dubinska, što se postiže primjenom novih znanja i smještanjem novih informacija u mrežu postojećeg znanja. Treće C, komunikacija, ne odnosi se samo na komunikaciju već na njezin medij, odnosno jezik. Važno je da komunikacija sadržaja i jezika bude u skladu s načelom postupnosti. Osim načela postupnosti, pri primjeni CLIL-a potrebno je uvažiti načela individualizacije, aktivnog učenja, relevantnosti i motivacije. Ta načela sastavni su dio suvremene paradigme i svakodnevnog rada ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje što je još jedan od motiva za primjenu CLIL-a u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Na poslijetku, *culture* ili kultura se u CLIL pristupu ne odnosi samo na učenje o hrani, povijesti i običajima određene kulture, već na ostala skrivena pitanja i utjecaje kulture te na norme i identitet sadržan u jeziku neke kulture (Cheang i sur., 2009). Tako će djeca koja uče s Turskim jezikom kao alatom učenja uočiti mnoge posuđenice i učiti o zanimljivoj povijesti Hrvata i Turaka. Uz takve prilike, učenici mogu upoznati i iskušati sastavni dio strane kulture kroz planiranju edukativnu radnju i vlastitu aktivnost. Pestalozzi je zagovarao učenje srcem, rukama i razumom što ovakav pristup u potpunosti potiče te mijenja način na koji mislimo i činimo upoznavajući ono što nam je dotad bilo strano.

Iako je CLIL svojevrstan krovni pojam i koriste se mnoge definicije, jasno je što CLIL nije. Prema Coyle, CLIL nipošto nije puki prijevod jer prijevod nije učenje ([Working CLIL Digital](https://www.youtube.com/%40workingclildigital3857), 2018). Učenje je stvaranje smisla i veza što možemo samo putem medija koji poznajemo, bio on jezik ili sadržaj. Isto tako, sadržaj mora biti pomno odabran i smislen jer ako sadržaj nema smisla u kontekstu koji je pojedincu poznat, tada nije moguće stvoriti vezu, smisao ni mrežu znanja.

## Teorije usvajanja jezika

Tijekom definiranja odgojno-obrazovnog procesa i učenja stranog jezika potrebno je razumjeti kako um percipira, organizira i dohvaća informacije o novom jeziku, ali i kako percipiramo jezik u širem društvenom kontekstu. U razumijevanju nam može pomoći poznavanje teorija o učenju jezika. Najpoznatiji zagovaratelj prve od značajnih teorija, biheviorizma, bio je B. F. Skinner. Prema biheviorističkoj teoriji jezik usvajamo imitiranjem jezika iz okoline te prema povratnoj informaciji zaključujemo je li komunikacija bila uspješna (Lightbrown, Spada, 2013). Uz poticaje iz okoline, imitaciju i vježbu stvaramo naviku razmišljanja i govorenja na nekom jeziku. Kvaliteta reprodukcije, brzina usvajanja te količina usvojenih riječi ovisi o kvaliteti i količini jezika kojim je učenik okružen. Ova teorija opravdava važnost okoline te aktivnog i suradničkog učenja koji su naglašeni u CLIL pristupu. Kognitivni su procesi, uz okolinu, presudan čimbenik u usvajanju jezika. Prema kognitivnoj psihologiji, usvajanje materinskog i stranog jezika jednaki su u procesima percepcije, kategorizacije, generalizacije i pamćenja, ali razlikuju se prema uvjetima koji prethode usvajanju i preznanju učenika (Lightbrown i Spada, 2013). CLIL iz kognitivne psihologije i pripadajuće teorije o učenju stranog jezika prihvaća upravo zakonitosti usvajanja stranog jezika koji postaje istinski usvojen kada je automatiziran, kao i materinski jezik. U kognitivnoj psihologiji, prvi korak u učenju stranog jezika je promatranje, povezivanje informacija te nastojanje u razumijevanju iz konteksta i prema postojećem znanju (Lightbrown i Spada, 2013). Uz iskustvo i vježbu, nove informacije postupno postaju automatizirano znanje. Osim toga, one postaju i alat u usvajanju novih riječi, pravila i struktura. Učenje bez automatizacije omogućuje razumijevanje i korištenje jezika, ali automatizacijom, odnosno dubokim razumijevanjem, moguće je brzo procesuiranje poruke i stvaranje odgovora. Prema J. R. Andersonu, automatizirano znanje postiže se korištenjem deklarativnog znanja koje postaje proceduralno te, na poslijetku i uz vježbu, postaje automatizirano (Anderson, 2000). Kao što je prethodno utvrđeno, okolina je faktor koji razvoj jezika potiče ili koči. Posljednja od značajnih teorija, sociokulturna teorija, objedinjuje ulogu kognitivnih procesa i okoline. Mišljenje i govor su iz perspektive sociokulturne teorije usko povezani procesi jer je govor medij za prijenos misli (Lightbrown i Spada, 2013). Govor omogućava iznošenje misli, ali i kontrolu nad mislima i njihovim značenjem (Lightbrown i Spada, 2013). Ova je teorija važna za percipiranje učenja jezika jer se misao stvara i razvija u komunikaciji sa sugovornikom. Za učenika nekog jezika sugovornik je važan jer može djelovati kao skala i podrška u zoni proksimalnog razvoja i pružiti podršku u razvoju vještine te znanja i misli o jeziku (Lightbrown i Spada, 2013). Prema sociokulturnoj teoriji, poticajna okolina podržava kognitivne procese i razvoj znanja i vještina za korištenje nekog jezika. Nastavno na ovu teoriju, razvijen je termin kolaborativni ili suradnički dijalog (*collaborative dialoque*). U suradničkom dijalogu sa sugovornikom koji ima više znanja, učenik promatranjem i vježbom konstruira znanje o formi, gramatici, naglasku i značenju u nekom jeziku. U tom je slučaju, svojstvenom i za CLIL, jezik alat za usvajanje jezika, a samo usvajanje jezika postaje kognitivna i socijalna aktivnost (Lightbrown i Spada, 2013).

## Kratki prikaz dosadašnjih spoznaja

Dosadašnje spoznaje pokazuju kako su djeca uključena u CLIL pristup više motivirana na učenje stranog jezika od djece koja nisu uključena, a istraživanja o ovom pristupu bave se temama integracije u kurikulum, utjecajem na materinji jezik, kvalitetom i količinom usvojenosti jezika te motiviranošću i pripremljenošću poučavatelja (Cheang i sur., 2009). Ovakva je metoda poučavanja započela s poučavanjem darovite djece, pa ranija istraživanja pokazuju i negativna iskustva, neslaganja te nepripremljenost za primjenu sa skupinama tipične djece (Martínez, 2011; Cheang i sur., 2009). Uz adekvatnu edukaciju poučavatelja te informiranu i primjerenu primjenu, CLIL za učenika bilo koje dobi može pružati učenje kroz iskustvo, internalizaciju znanja te učenje sadržaja, jezika i vještina s razumijevanjem. Za CLIL pritup karakteristično je učenje o raznim kulturama, običajima i vrijednostima diljem svijeta što promiče prihvaćanje i razumijevanje, a ne samo toleranciju (Coyle, 2019; Cheang i sur., 2009). Za poučavatelje, CLIL omogućuje rad u timovima, podržava suradnju i potiče stvaranje sustava podrške među njima. Pritom, CLIL poučavateljima omogućuje veći stupanj slobode i kreativnosti te, posljedično, prilagodbe i fleksibilnosti prema učenicima, što može biti posebno korisno u osnovnim i srednjim školama gdje su nastavne cjeline detaljno određene. Osim toga, inovacija je u takvom, promijenjenom radnom okruženju lakše ostvariva kada okviri i granice među nastavnim predmetima nisu toliko fiksni. Ipak, istraživanja o primjeni CLIL pristupa uglavnom polaze iz perspektive rada u školama te istraživanje utjecaja ovog pristupa na djecu rane i predškolske dobi, procjene djelatnika i izazovi u radu nisu toliko česti.

Suvremena istraživanja o CLIL pristupu u školama ukazuju na to da učenici uključivanje učenja o kulturama uz usvajanje jezika smatraju poželjnim (Coyle, 2019). Također, učenici koji komuniciraju na više jezika razvijaju jasnu sliku o vlastitoj vrijednosti, istražuju koncepte vrijednosti, kulture, normi i različitosti. CLIL pristup može pridonjeti osobnom razvoju, razvoju akademskih i praktičnih vještina i sposobnosti, samostalnosti, razvoju divergentnog mišljenja i timskog rada (Cheang i sur., 2009).

## Bilingvizam u djetinjstvu – želimo li ga i treba li nam

Usvajanje stranog jezika može potrajati godima te je stoga važno da djeca, roditelji i poučavatelji znaju zašto je usvajanje novog jezika važno i korisno. Mnoga djeca izložena su stranom jeziku od ranog djetinjstva te ga usvajaju kroz igru i zabavne sadržaje, a kasnije i kroz programe u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te u školski programima. Međutim, nerijetko čujemo kako, usvajajući strani jezik, djeca gube vještine i znanja iz vlastitog, materinskog jezika. Takvo je tumačenje zapravo netočno i može rezultirati izdvajanjem djece, savjetovanjem da se strani jezik prestane učiti ili da dijete u manjoj mjeri bude izloženo stranom jeziku (Lightbrown & Spada, 2013). Razlog tome je nemogućnost odgojno-obrazovnih sustava da uspješno pristupe izazovu koje dvojezično dijete predstavlja u radu (Lightbrown, Spada, 2013). Novija istraživanja, prema Paradis, Genesee i Crago (2021) ukazuju na smjernice koje bi poučavateljima bile podrška u razlikovanju teškoće i različitostu u usvajanju više jezika. Pojavu gubljenja jednog jezika u korist usvajanja drugog Wallace Lambert (1987) naziva suptraktivnom dvojezičnošću. Suptraktivna dvojezičnost može uzrokovati pad djetetova samopouzdanja i teškoće u održavanju odnosa s osobama s kojima se komunikacija odvija na tom jeziku. Međutim, iako dijete doživljava „krizu“ u usvajanju i korištenju oba jezika, uz doslijedno poučavanje i korištenje, dijete kombinira jezike, odabire prikladan jezik te na poslijetku uspješno usvaja oba jezika (Zhang, Ng, 2023). U situaciji „krize“, umjesto odbacivanja jednog jezika, potrebno je djetetu pružiti dvije okoline, jednu za usvajajnje stranog jezika i jednu za usvajanje materinjeg jezika. Na taj način dijete je okruženo govornicima koji svakodnevno korste jezik koje dijete usvaja te se njime koriste samouvjereno, njihov je rječnik bogat te uspješno verbaliziraju misli (Zhang, Ng, 2023). Dijete u toj okolini ima priliku za kognitivni, socijalni i afektivni razvoj. Djecu koja istovremeno usvajaju dva jezika ili drugi jezik usvajaju u ranom djetinjstvu karakterizira simultana dvojezičnost, dok se sukcesivna dvojezičnost odnosi na usvajanje drugog jezika u kasnijem djetinjstvu, adolescenciji ili odrasloj dobi (Ivanović, 2020). U slučaju sukcesivne dvojezičnosti, osoba ne govori oba jezika jednako dobro (Ivanović, 2020). Malo je istraživanja koji idu u prilog tome da je simultano učenje dva jezika preteško za djecu rane dobi te da usvajanje stranog jezika zbunjuje dijete. S druge strane, mnoga recentna istraživanja podržavaju tvrdnju da dijete ima sposobnost učenja više jezika u ranoj dobi te da usvajanje drugog jezika ima mnoge pozitivne učinke na dijete i njegov kognitivni razvoj, na zdravlje i na okolinu. Plastičnost mozga karakteristična je za rano djetinstvo, a označava mogućnost mozga i veza među neuronima da se mijenjaju i prilagođavaju (Čizmić & Rogulj, 2018). Neuroplastičnost je razlog zašto je u ranom djetinjstvu lakše usvajati nova znanja i prepoznati razlike u jezicima (Ivanović, 2020). Dvojezična djeca pokazuju sposobnost prepoznavanja jezika prema pokretima usta, veću fleksibilnost pažnje i bolje pamćenje, imaju veći volumen sive tvari i veće bazalne ganglije (Ivanović, 2020). Također, dvojezični ljudi više koriste posteriorne od anteriornih regija što ukazuje na bolje kognitivne funkcije i odgodu kognitivnog pada (Ivanović, 2020). Za dvojezične ljude karakteristična je bolja umreženost i prilagođavanje zadacima različitih složenosti (Ivanović, 2020). Poznavanje više jezika omogućava osobni razvoj, ali i nudi razne socijalne i ekonomske prilike korisne za pojedinca, skupine i društvo (Lightbrown & Spada, 2013). Potrebno je osigurati primjereno obrazovanje za djelatnike kako bi pružili podršku djeci i obiteljima u usvajanju stranih jezika te kako bi jezičnu raznolikost vidjeli kao priliku, a ne kao problem.

## Izazovi i rješenja

Adekvatno educiranje poučavatelja za CLIL, bili oni profesori, učitelji, odgajatelji ili ostali stručnjaci, trebalo bi rezultirati razumijevanjem utjecaja jezika na onoga koji usvaja znanja, te razumijevanja mogućnosti korištenja jezika i komunikacije u učenju. Važan dio obrazovanja poučavatelja trebalo bi biti i stvaranje samopouzdanja u korištenju jezika i sadržaja. Coyle je u izjavi za *YouTube* kanal
*Working CLIL Digital* podijelila da je njezina vizija za razvoj CLIL-a da svi poučavatelji znaju kako potaknuti učenika na usvajanje te da CLIL promijeni osnove učenja i poučavanja (Working CLIL Digital, 2018). To se još uvijek ostvaruje rekonceptualizacijom viđenja učenja jezika u cijeloj odgojno-obrazovnoj vertikali u europskim zemljama te omogućavanjem da pojedinci dubinski usvoje bilo koji jezik i sadržaj.

Uz pozitivne učinke CLIL pristupa na djecu, društvo i odgajatelje, kroz praksu i istraživanja pronađeni su i izazovi. Prvi izazov u primjeni CLIL pristupa količina je vremena i resursa koje odgajatelji moraju uložiti u doobrazovanje, mijenjanje planiranog programa i načina rada, te promišljanje i promjene u poticajima koji su djeci ponuđeni (Cheang i sur., 2009). Odgajateljima koji započinju s primjenom CLIL pristupa biti će potrebna i podrška u usvajanju jezika i načina poučavanja jezika u obliku koordinatora ili mentora koji trenutno nije osiguran (Cheang i sur., 2009). Treći izazov je predstavljanje CLIL pristupa kao programa za sve, a ne samo za one s predznanjem ili za darovite (Cheang i sur., 2009). Dio tog izazova je i samo prilagođavanje specifičnim potrebama svakog djeteta i individualizacija u odgojno-obrazovnom procesu koja je nemoguća u skupinama od 20 do 25 djece s kojima radi jedan odgajatelj. Sljedeći izazov odnosi se na promjene koje bi, ukoliko se CLIL pristup planira provoditi, fakulteti trebali uvoditi (Cheang i sur., 2009). Promjene bi tada obuhvaćale sve studije koji studente pripremaju na rad s učenicima, a iziskivale bi ulaganja u razvoj studija te u škole i dječje vrtiće.

# Svrha i hipoteze istraživanja

## Svrha

Svrha ovog istraživanja bila je sumirati promišljanja studenata studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje Učiteljskog fakulteta u Zagrebu te promišljanja odgajatelja triju najvećih hrvatskih gradova, Rijeke, Zagreba i Splita, o integraciji stranih jezika u ranoj i predškolskoj dobi, odnosno o primjeni CLIL pristupa. U sklopu istraživanja promatrani su stavovi o zahtjevnosti planiranja, dječjem razvoju te aktivnosti i obrazovanju odgajatelja u kontekstu primjene pristupa integriranog učenja stranog jezika i sadržaja.

## Hipoteze

**H1** U procjeni primjene pristupa integriranog učenja stranog jezika i sadržaja postoji statistički značajna razlika između studenata studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanja i odgajatelja.

**H2** U procjeni primjene pristupa integriranog učenja stranog jezika i sadržaja postoji statistički značajna razlika među studentima različitih godina studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

# Metodologija

## Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo *N =* 140 sudionika, odnosno 24 odgajateljice (15,33%) i 116 studenata (84,67%). Uzorak odgajatelja sačinjavale su žene u dobi od 25 do 54 godina sa zaposlenjem u gradskim i privatnim vrtićima. Uzorak studenata su većinom sačinjavale žene (97,4%) u dobi od 18 do 30 godina. Podaci su prikupljeni u periodu od 11.4.2023. do 21.5.2023. godine.

Poveznica za *online* upitnik bila je poslana svim gradskim i privatnim vrtićima u gradu Zagrebu, Rijeci i Splitu s dostupnim e-mail adresama. U e-poruci naglašeno je da online upitnik ispunjavaju samo odgajatelji koji provode programe učenja stranog jezika. Pritom je važno naglasiti da je ovaj dio uzorka bio teže dostupan i s manjim odazivom te da im se nije moglo pristupiti direktno već preko posrednika jer su najčešće dostupni kontakti ravnatelja ili pedagoga. Također, neke od javno dostupnih e-adresa nisu bile ispravne što je predstavljalo još jedno ograničenje u istraživanju. Poveznica je također poslana predstavnicima studijskih godina te na zajedničke e-adrese redovnog diplomskog i preddiplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na svim odsjecima Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. U obzir nije uzeti 0.07% uzorka, odnosno jedan odgajatelj jer ne odgovara traženom uzorku (odgajatelj koji ne provodi program učenja stranog jezika, a sudjelovao je u istraživanju).

## Instrumenti

Za potrebe istraživanja korišten je *online* upitnik iz istraživanja *CLIL as a pathway for cross-curricular and translingual classroom practices: A comparative quantitative study on Scottish and Spanish teachers’ views* (San Isidro, 2021)*.* Upitnik je prilagođen uzorku pa se u istraživanju koriste dva upitnika od kojih je jedan za odgajatelje, a jedan za studente. Upitnik za odgajatelje se sastoji od socio-demografskih pitanja o spolu, dobi, stupnju obrazovanja, sveučilištu na kojem je stečena diploma, gradu u kojem ispitanik radi, je li vrtić privatni ili gradski, koji je broj djece u skupini, koji je broj djece s kojima se provodi program učenja stranog jezika, je li odgajatelj stekao dodatnu edukaciju za poučavanje stranog jezika te smatraju li jesu li tijekom studija dovoljno pripremljeni za poučavanje stranog jezika. Odgajatelji su također trebali procijeniti u kojoj se mjeri slažu s ponuđenim tvrdnjama koristeći Likertovu skalu koja započinje s vrijednosti 1 (izrazito se ne slažem), a završava s vrijednosti 5 (izrazito se slažem). Drugi dio upitnika odnosio se na četiri kategorije: Procjena zahtjevnosti planiranja, Procjena dječjeg razvoja, Aktivnost odgajatelja, Obrazovanje odgajatelja. Prve tri kategorije sastojale su se od šest, a posljednja od tri tvrdnje s kojima su odgajatelji izražavali slaganje ili ne slaganje koristeći Likertovu skalu koja započinje s vrijednosti 1 (izrazito se ne slažem), a završava s vrijednosti 5 (izrazito se slažem). Za studente je pripremljen sličan upitnik na čijem su se početku nalazila socio-demografska pitanja o dobi, spolu, odsjeku, godini studija, smatraju li jesu li tijekom studija dovoljno pripremljeni za poučavanje stranog jezika te dvije tvrdnje za koje su studenti trebali procijeniti u kojoj se mjeri s njima slažu koristeći Likertovu skalu koja započinje s vrijednosti 1 (izrazito se ne slažem), a završava s vrijednosti 5 (izrazito se slažem). Drugi dio upitnika bio je jednak za odgajatelje i studente. *Online* upitnik bio je u formi Google obrasca, a na početku obrasca ispitanici su informirani da se upitnikom nastoje ispitati stavovi i iskustva studenata studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje Učiteljskog fakulteta u Zagrebu o integriranom učenju stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi, da će rezultati ankete biti uspoređeni s rezultatima ankete namijenjene odgajateljima, da je upitnik u potpunosti anoniman te da su za ispunjavanje upitnika potrebne četiri minute. Na početku obrasca ispitanici odgajatelji također su informirani da se upitnikom nastoje ispitati stavovi i iskustva odgajatelja koji provode programe učenja stranog jezika u dječjim vrtićima tri najveća grada u Republici Hrvatskoj - Zagreba, Splita i Rijeke, da će rezultati ankete biti uspoređeni s rezultatima ankete namijenjene studentima studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, da je upitnik u potpunosti anoniman i da su za ispunjavanje upitnika potrebne četiri minute.

## Značaj istraživanja

Znanstveni i praktični doprinosi odnose se na informiranje o CLIL pristupu, integriranom učenju stranog jezika i sadržaja, uvid u stavove odgajatelja o integriranom učenju stranog jezika u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, uvid u pretpostavke i očekivanja studenata, temelj za promišljanje o unaprjeđenju sadržaja studija, dodatnog educiranja odgajatelja i praćenja multilingvalne prakse ostalih europskih zemalja.

# Rezultati rada i analiza podataka

Hipoteze:

**H1** U procjeni primjene pristupa integriranog učenja stranog jezika i sadržaja postoji statistički značajna razlika između studenata studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanja i odgajatelja.

**H2** U procjeni primjene pristupa integriranog učenja stranog jezika i sadržaja postoji statistički značajna razlika među studentima različitih godina studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Deskriptivne vrijednosti zavisnih varijabli prikazani su tablici 1.

|  |
| --- |
| **Tablica 1 Deskriptivna statistika** |
|  | N | Range | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation | Skewness | Kurtosis |
| Statistic | Statistic | Statistic | Statistic | Statistic | Statistic | Statistic | Std. Error | Statistic | Std. Error |
| a1 | 140 | 4 | 1 | 5 | 3,89 | ,942 | -,412 | ,205 | -,547 | ,407 |
| a2 | 140 | 4 | 1 | 5 | 3,36 | ,975 | -,015 | ,205 | -,661 | ,407 |
| a3 | 140 | 4 | 1 | 5 | 3,24 | 1,118 | -,149 | ,205 | -,682 | ,407 |
| a4 | 140 | 4 | 1 | 5 | 3,01 | 1,132 | -,089 | ,205 | -,817 | ,407 |
| a5 | 140 | 4 | 1 | 5 | 2,99 | 1,112 | ,092 | ,205 | -,805 | ,407 |
| a6 | 140 | 4 | 1 | 5 | **2,84** | **1,152** | ,026 | ,205 | -,833 | ,407 |
| b1 | 140 | 3 | 2 | 5 | 4,21 | ,803 | -,663 | ,205 | -,402 | ,407 |
| b2 | 140 | 4 | 1 | 5 | 4,06 | ,907 | -,890 | ,205 | ,699 | ,407 |
| b3 | 140 | 4 | 1 | 5 | 3,54 | 1,082 | -,423 | ,205 | -,285 | ,407 |
| b4 | 140 | 3 | 2 | 5 | 3,84 | ,900 | -,285 | ,205 | -,758 | ,407 |
| b5 | 140 | 4 | 1 | 5 | 3,67 | 1,035 | -,450 | ,205 | -,472 | ,407 |
| b6 | 140 | 4 | 1 | 5 | 3,80 | ,931 | -,350 | ,205 | -,483 | ,407 |
| c1 | 140 | 4 | 1 | 5 | 4,16 | ,819 | -,871 | ,205 | ,824 | ,407 |
| c2 | 140 | 4 | 1 | 5 | **4,60** | **,644** | -2,022 | ,205 | 6,332 | ,407 |
| c3 | 140 | 4 | 1 | 5 | 4,53 | ,734 | -1,761 | ,205 | 3,748 | ,407 |
| c4 | 140 | 4 | 1 | 5 | 3,63 | 1,034 | -,430 | ,205 | -,351 | ,407 |
| c5 | 140 | 4 | 1 | 5 | 3,81 | 1,144 | -,492 | ,205 | -,763 | ,407 |
| c6 | 140 | 3 | 2 | 5 | 4,10 | ,842 | -,485 | ,205 | -,708 | ,407 |
| d1 | 140 | 3 | 2 | 5 | 4,09 | ,885 | -,422 | ,205 | -1,026 | ,407 |
| d2 | 140 | 4 | 1 | 5 | 4,36 | ,779 | -1,111 | ,205 | 1,216 | ,407 |
| d3 | 140 | 4 | 1 | 5 | 4,34 | ,803 | -1,126 | ,205 | 1,175 | ,407 |
| Valid N (listwise) | 140 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Legenda a1: Odgajatelji moraju proširiti područje planiranja programa; a2: Odgajateljima je zahtjevano predvidjeti i odabrati odgovarajući jezični sadržaj; a3: Odgajateljima je zahtjevno prilagoditi i pribaviti odgovarajuće materijale za integrirano učenje stranog jezika; a4; Odgajateljima je teško strani jezik predstaviti kao uobičajeno sredstvo sporazumijevanja; a5: Odgajateljima je zahtjevno vrednovati napredak u području usvajanja stranog jezika; a6: Odgajateljima je zahtjevno osmisliti integrirane zadatke (strani jezik + plan i program); b1: Motivacija djeteta za učenjem stranog jezika povećava se; b2: Djetetove vještine slušanja i govorenja na stranom jeziku bolje su; b3: Djetetove vještine čitanja i pisanja na stranom jeziku bolje su. (samo za djecu u predškolskim programima); b4: Dijete razvija kompenzacijske strategije za komunikaciju. (stretegije koje se razviju za lakše rješavanje problema u komunikaciji); b5: Vještine u matrinjem jeziku bolje su; b6: Dijete lakše uči druge sadržaje; c1: Odgajatelji trebaju koristiti književne žanrove u stvaranju zadataka; c2: Odgajatelji djetetu trebaju osigurati potporu u razumijevanju značenja; c3: Odgajatelji trebaju osmisliti materijale i sadržaje s različitostim i posebnostima sve djece na umu; c4: Odgajatelji moraju surađivati sa CLIL stručnjacima. (CLIL – Content and language integrated learning); c5: Odgajateljima treba biti osiguran CLIL stručnjak mentor; c6: Odgajatelji moraju koristiti cjelokupni jezik učenika repertoar za olakšavanje stvaranja značenja (prevođenje jezika) i razvoj višepismenosti; d1: Obrazovanje odgajatelja prije i tijekom implementacije integriranog učenja stranog jezika je nužno; d2: Obrazovanje odgajatelja za integraciju učenja stranog jezika treba težiti unaprjeđivanju kompetencija odgajatelja u stranom jeziku; d3: Obrazovanje odgajatelja za integraciju učenja stranog jezika treba težiti unaprjeđivanju znanja o pedagogiji i metodologijama vezanim za integraciju stranog jezika.

Kao što je vidljivo u tablici 1 najvišu aritmetičku sredinu ima varijabla c2 (Odgajatelji djetetu trebaju osigurati potporu u razumijevanju značenja) AS=4,60, SD=0,644 dok najmanju vrijednost ima varijabla a6 (Odgajateljima je zahtjevno osmisliti integrirane zadatke (strani jezik + plan i program)) AS=2,84, SD=1,152. Ti podaci upućuju na to da ispitani odgajatelji i studenti procjenjuju da je zadatak odgajatelja osiguravanje potpore u razumijevanju značenja putem planiranih aktivnosti, poticaja i materijala te putem spontanih situacija učenja. S druge strane, ispitani odgajatelji i studenti procjenjuju da odgajateljima nije zahtjevno osmisliti integrirane zadatke što se može povezati s njihovim obrazovanjem jer su sve ispitane odgajateljice više ili visoke stručne spreme ili doktorandice te je 77% njih steklo dodatno obrazovanje o temi izvan svojeg matičnog obrazovanja, no te odnose potrebno je dodatno istražiti. Gotovo sve varijable su lijevo asimetrične (osim a5 i a6) što indicira pozitivnu preferenciju prema varijablama. S obzirom na kurtičnost varijable su u rasponu od blagih platikurtičnih do izrazito leptokurtične (c2, c3).

Za potrebe testiranja hipoteza konstruirane su kompozitne varijable primjene pristupa integriranog učenja stranog jezika i sadržaja (tablica 2)

**Tablica 2 - Deskriptivne vrijednosti kompozitnih varijabli**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Range | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation | Skewness | Kurtosis |
| Statistic | Statistic | Statistic | Statistic | Statistic | Statistic | Std. Error | Statistic | Std. Error |
| Zahtjevnost planiranja KOMP 1  | 3,00 | 1,29 | 4,29 | **2,7622** | ,62953 | ,202 | ,205 | -,220 | ,407 |
| Dječji razvoj KOMP 2  | 2,67 | 2,33 | 5,00 | **3,8560** | ,58293 | -,294 | ,205 | -,105 | ,407 |
| Aktivnost odgajatelja KOMP 3  | 3,17 | 1,83 | 5,00 | **4,1381** | ,55040 | -,700 | ,205 | ,977 | ,407 |
| Obrazovanje odgajatelja KOMP 4 | 3,33 | 1,67 | 5,00 | **4,2643** | ,71693 | -,687 | ,205 | -,127 | ,407 |

Sve kompozitne varijable odstupaju od normalne distribucije (KSkomp1=0,075, df=140, p=0,049; KSkomp2=0,101, df=140, p=0,001; KSkomp3=0,124, df=140, p=0,000: KSkomp4=0,198, df=140, p=0,000. Iako P-P plot i Q-Q plot ukazuju na linearnu zavisnost (expected – observed vrijednosti). No, zbog disproporcije subuzoraka koji se uspoređuju na zavisnim varijabala u području inferencijalne statistike koristit će se neparametrijski testovi.

Za testiranje H1 korišten je naparametrijski Mann Whitney U test u Monte Carlo simulaciji. Rezultati su prikazani u tablici 3.

|  |
| --- |
|  **Tablica 3 -Test Statisticsa** |
|  | Zahtjevnost planiranja | Dječji razvoj | Aktivnost odgajatelja | Obrazovanje odgajatelja |
| Mann-Whitney U | 908,000 | 1371,500 | 1221,500 | 904,500 |
| Wilcoxon W | 1208,000 | 1671,500 | 1521,500 | 7690,500 |
| Z | -2,683 | -,114 | -,947 | -2,767 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,007 | ,909 | ,343 | ,006 |
| Monte Carlo Sig. (2-tailed) | Sig. | ,007b | ,911b | ,347b | ,005b |
| 99% Confidence Interval | Lower Bound | ,007 | ,911 | ,346 | ,005 |
| Upper Bound | ,007 | ,912 | ,348 | ,005 |
| Monte Carlo Sig. (1-tailed) | Sig. | ,003b | ,456b | ,174b | ,002b |
| 99% Confidence Interval | Lower Bound | ,003 | ,455 | ,173 | ,002 |
| Upper Bound | ,004 | ,457 | ,175 | ,002 |
| a. Grouping Variable: ispitanici |
| b. Based on 1000000 sampled tables with starting seed 2000000. |

Kao što je vidljivo u tablici 3 rezultati Mann Whitney U testa u Monte Carlo simulaciji (s 109 iteracija) postoji razlika između studenata ranog i predškolskog odgoja i odgajatelja u procjeni dvije od ukupno četiri područja primjene pristupa integriranog učenja stranog jezika i sadržaja (Zahtjevnost planiranja i Obrazovanje odgajatelja). Smjer razlike (prosjeci rangova) za kompozite Zahtjevnost planiranja i Obrazovanje odgajatelja prikazane su na slici 1.

 Slika 1- grafički prikazi prosjeka rangova

Kao što je vidljivo na slici 1, studenti procjenjuju višu zahtjevnost planiranja odgajatelja od procjene odgajatelja o zahtjevnosti planiranja. Taj podatak upućuje na to da odgajatelji iz svog stečenog iskustva smatraju da je zahtjevnost planiranja manja važna u primjeni pristupa integriranog učenja stranog jezika i sadržaja od studenata od procjene studenata. No kad je riječ o Važnosti obrazovanja odgajatelji procjenjuju veću važnost obrazovanja u primjeni pristupa integriranog učenja stranog jezika i sadržaja od studenata. Taj podatak također možemo tumačiti unutar konteksta iskustva na način da odgajatelji učestalije uviđaju značaj obrazovanja nakon stečenog iskustva.

Sukladno navedenom djelomično se potvrđuje H1.

H2 hipotezom pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika između godina studija studenata predškolskog odgoja i procjene primjene pristupa integriranog učenja stranog jezika i sadržaja.

Distribucija varijable godina studija je: preddiplomski studij: prva godina 40 (34,5%), druga godina 24 (20,7%), treća godina 15 (12,9%) te diplomski studija: prva godina 28 (24,1%) te druga godina diplomskog studija 9 (7,8%).

Za testiranje H2 korišten je neparametrijski Kruskal Wallis H test u Monte Carlo simulaciji. Rezultati su prikazani u tablici 4.

|  |
| --- |
| **Tablica 4 -Test Statisticsa,b** |
|  | Zahtjevnost planiranja | Dječji razvoj | Aktivnost odgajatelja | Obrazovanje odgajatelja |
| Kruskal-Wallis H | 2,267 | 3,821 | 1,469 | 12,237 |
| df | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Asymp. Sig. | ,687 | ,431 | ,832 | **,016** |
| Monte Carlo Sig. | Sig. | ,694c | ,436c | ,837c | **,013c** |
| 99% Confidence Interval | Lower Bound | ,692 | ,435 | ,836 | **,013** |
| Upper Bound | ,695 | ,437 | ,838 | **,014** |
| a. Kruskal Wallis Test |
| b. Grouping Variable: godina st. |
| c. Based on 1000000 sampled tables with starting seed 624387341. |

Kao što je vidljivo u tablici 4 ne postoji statistički značajna razlika na 3 od 4 područja procjene primjene pristupa integriranog učenja stranog jezika i sadržaja. Razlika između godina studija studenata postoji samo na kompozitnoj varijabli Obrazovanje odgajatelja. Pairwise comparison na kompozitnoj varijabli Obrazovanje odgajatelja prikazan je u tablici 5.

|  |
| --- |
| **Tablica 5 - Pairwise Comparisons godina st.** |
| Sample 1-Sample 2 | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj. Sig.a |
| 1-3 | -2,983 | 9,979 | -,299 | ,765 | 1,000 |
| 1-2 | -14,567 | 8,510 | -1,712 | ,087 | ,869 |
| **1-4** | -21,936 | 8,121 | -2,701 | **,007** | ,069 |
| **1-5** | -31,650 | 12,159 | -2,603 | **,009** | ,092 |
| 3-2 | 11,583 | 10,848 | 1,068 | ,286 | 1,000 |
| 3-4 | -18,952 | 10,546 | -1,797 | ,072 | ,723 |
| **3-5** | -28,667 | 13,897 | -2,063 | ,039 | ,391 |
| 2-4 | -7,369 | 9,168 | -,804 | ,422 | 1,000 |
| 2-5 | -17,083 | 12,882 | -1,326 | ,185 | 1,000 |
| 4-5 | -9,714 | 12,629 | -,769 | ,442 | 1,000 |
| Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050. |
| a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests. |

Iako u tablici 5 postoji razlika između studenata prve godine preddiplomskog studija i prve (četvrta u tablici) diplomskog studija, prve godine preddiplomskog studija i druge (peta u tablici ) diplomskog studija, te treće godine preddiplomskog studija i druge (peta u tablici ) diplomskog studija nakon provedene Bonferreoni korekcije (smanjuje se alpha pogreška) nije potvrđena statistički značajna razlika niti između nijednog para. Time se odbacuje H2.

Grafički prikaz prosjeka rangova prema godinama studija prikazan je na slici 2.



Slika 2 - Grafički prikaz prosjeka rangova prema godinama studija

#

# Zaključak

CLIL, kao jedan od pristupa dvojezičnom odgoju i obrazovanju, predstavlja promjenu u usvajanju jezika i sadržaja na način da se usvajanje događa istovremeno i integrirano. Prepoznat je kao pristup koji bi Europi osigurao dvojezično i višejezično stanovništvo na nov način. Kao što je prethodno utvrđeno, ovaj je pristup fleksibilan i promjenjiv ovisno o kontekstu i uvjetima, a temelji se na prethodnim metodama poučavanja stranog jezika. Razlika je upravo u fleksibilnosti i nastojanju u automatiziranju znanja i dubinskom učenju. Usvajanjem, razumijevanjem i stvaranjem veza naučeno dobiva novu dimenziju, a sadržaj je smislen i integriran u mrežu znanja.

Upravo se integriranje raznih područja i oslanjanje novih sadržaja na već poznate koristi u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Osim toga, u dječjim vrtićima prakticira se i verbalizacija koja je korisna u pohranjivanju informacija u dugoročno pamćenje (Zhang, Ng, 2023). Kao što je već navedeno, u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prepoznati su i suradničko i projektno učenje, kao i učenje s vršnjacima, a svi su navedeni postupci sastavni dijelovi CLIL pristupa. Dosadašnja istraživanja uglavnom polaze iz perspektive rada u školama i bave temama integracije u kurikulum, utjecajem na materinji jezik, kvalitetom i količinom usvojenosti jezika te motiviranošću i pripremljenošću poučavatelja (Cheang i sur., 2009). Recentna istraživanja utvrđuju da je za CLIL pristup karakteristično učenje o raznim kulturama, običajima i vrijednostima diljem svijeta što promiče prihvaćanje i razumijevanje, a ne samo toleranciju (Coyle, 2019; Cheang i sur., 2009). Učenici koji komuniciraju na više jezika razvijaju jasnu sliku o vlastitoj vrijednosti, istražuju koncepte vrijednosti, kulture, normi i različitosti. Na poslijetku, CLIL pristup može pridonjeti osobnom razvoju, razvoju akademskih i praktičnih vještina i sposobnosti, samostalnosti te razvoju divergentnog mišljenja i timskog rada (Cheang i sur., 2009). Prema dostupnoj literaturi poznavanje više jezika omogućava osobni razvoj, ali i nudi razne socijalne i ekonomske prilike korisne za pojedinca, skupine i društvo (Lightbrown & Spada, 2013). Slijedeći spoznaju o plasticitetu mozga u ranom djetinjstvu, znanje da dijete ima sposobnost učenja više jezika u ranoj dobi te da usvajanje drugog jezika ima mnoge pozitivne učinke na dijete i njegov kognitivni razvoj, na zdravlje i na okolinu, djeci je nužno omogućiti ispunjavanje potencijala primjerenim poticajima i uvjetima odrastanja.

Ipak, uz mnoge predonosti CLIL pristupa, uočeni su i izazovi poput kontinuiteta u odgojno-obrazovnom sustavu i nedostatka odgovarajućeg kadra. Nadalje, izazov u primjeni CLIL pristupa je i manjak podrške poučavateljima, nužnost uvođenja strukturalnih promjena te promjene u obrazovanju budućih poučavatelja. Izazov je i stav da djeca usvajajući drugi jezik gube vještine i znanja iz vlastitog, materinskog jezika. Kao što je prethodno navedeno, takvo je tumačenje netočno i može rezultirati izdvajanjem djece, savjetovanjem da se strani jezik prestane učiti ili da dijete u manjoj mjeri bude izloženo stranom jeziku (Lightbrown & Spada, 2013). Razlog tom stavu je nemogućnost odgojno-obrazovnih sustava da uspješno pristupe izazovu koje dvojezično dijete predstavlja u radu (Lightbrown, Spada, 2013). Na poslijetku, prepreka u primjeni CLIL pristupa je i nedostatak istraživanja CLIL pristupa u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju te, posljedično, nepoznavanje utjecaja i benefita.

Istraživanje provedeno i prikazano u ovom radu prikazuje stavove odgajatelja Rijeke, Splita i Zagreba te redovnih studenata prediplomskog i diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje o zahtjevnosti planiranja, dječjem razvoju te aktivnosti i obrazovanju odgajatelja u kontekstu primjene pristupa integriranog učenja stranog jezika i sadržaja. Rezultati ukazuju da obje skupine ispitanika procjenjuju da je zadatak odgajatelja osiguravanje potpore u razumijevanju značenja putem planiranih aktivnosti, poticaja i materijala te putem spontanih situacija učenja. Odgajateljice zahtjevnost planiranja sadržaja i poučavanja stranog jezika smatraju manjom od studenata, a važnost obrazovanja odgojitelja u primjeni integriranog učenja stranog jezika i sadržaja procjenjuju većom nego što to čine studenti. Te podatke možemo tumačiti uzevši u obzir iskustvo i obrazovanje ispitanih odgajateljica (viša stručna sprema, visoka stručna sprema, doktorat te dodatno obrazovanje o temi). U procjeni primjene integriranog učenja stranog jezika i sadržaja nije utvrđena statistički značajna razlika među studijskim grupama. Na poslijetku, dobiveni podaci prikazuju neusklađenost očekivanja i pretpostavki studenata i doživljaja prakse koji prenose odgajateljice te ukazuju na potrebu za promjenom u sadržaju studija te nužnost uvođenja sadržaja koji bi studentima omogućili upoznavanje s teorijama usvajanja stranih jezika, CLIL pristupom i sličnima te upoznavanje s uvjetima i iskustvima iz prakse. U budućim istraživačkim radovima korisno bi bilo usporediti domaće i inozemne prakse, rezultate i stavove. Isto tako, moguće je prikazati istraživanje s većim uzorkom ili akcijsko istraživanje radi dubljeg razumijevanja prakse integriranog poučavanja sadržaja i stranog jezika u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Uz istraživanje i primjenu novih saznanja moguće je osigurati odgoj i obrazovanje dostojno 21. stoljeća i naše djece. Mm

# Zahvale

Zahvaljuljem mentoru prof. dr. sc. Siniši Opiću na poticaju i prilici da ovaj rad napišem pod njegovim vodstvom. Hvala na strpljenju, odvojenome vremenu koje je utrošio na savjetovanje i podršku u pisanju rada i hvala na korisnim sugestijama i informacijama. Zahvaljujem i kolegicama na čitanju i komentiranju rada.

# Literatura

1. Anderson, J. R. (2000). Learning and memory: An integrated approach (Drugo izdanje). John Wiley & Sons Inc. <https://psycnet.apa.org/record/2000-07354-000> (Pristup: 1.3.2023.)
2. Cheang, K. K., Coyle, D., Holmes, B., & King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum – CLIL National Statement and Guidelines.* Academia. <https://www.academia.edu/5753540/Do_Coyle_Bernardette_Holmes_Lid_King_Towards_an_integrated_curriculum_CLIL_National_Statement_and_Guidelines> (Pristup: 1.3.2023.)
3. Čizmić, I., & Rogulj, J. (2018). *Plastičnost mozga i kritična razdoblja -implikacije za učenje stranoga jezika plastičnost mozga i kritična razdoblja - implikacije za učenje stranoga jezika*. Sveučilišni odjel za stručne studije, Sveučilište u Splitu. <https://hrcak.srce.hr/file/292399> (Pristup: 2.3.2023.)
4. Coyle, D. (2019). CLIL—*A Pedagogical Approach from the European Perspective.* Encyclopedia of Language and Education, 1200–1214. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_92> (Pristup: 1.3.2023.)
5. Ivanović, B. (2020). *Dvojezičnost i kognitivno funkcioniranje*. Psychē : Časopis Studenata Psihologije, *3*(1), 26–35. <https://hrcak.srce.hr/clanak/388822> (Pristup: 1.3.2023.)
6. Lambert, W. E. (1987). *The effects of bilingual and bicultural experiences on children’s attitudes and social perspectives*. Psycnet.apa.org; Lawrence Erlbaum Associates. <https://psycnet.apa.org/record/1987-97788-009> (Pristup: 1.3.2023.)
7. Lightbrown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford University Press. <http://www.saint-david.net/uploads/1/0/4/3/10434103/how_languages_are_learned.pdf> (Pristup: 12.3.2023.)
8. Martínez, M. (2011). *An overview of Content and Language Integrated Learning: origins, features and research outcomes*. Universidad Pública de Navarra. <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9341/HSJ_Filolog%C3%ADa_11_2011_Overview.pdf?sequence=1> (Pristup: 12.3.2023.)
9. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2015). Mzo.gov.hr; Narodne novine. <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje/3478> (Pristup: 1.3.2023.)
10. Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. (2021). *Dual Language Development & Disorders, A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning* (Treće izdanje). Paul H. Brookes Publishing Co. <https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2021/01/Paradis-3e_First-page-proofs-excerpt.pdf> (Pristup: 12.3.2023.)
11. *Professor Do Coyle - How do you define CLIL?* (2018). Youtube; Working CLIL Digital. <https://www.youtube.com/watch?v=URNsMhexQpM> (Pristup: 1.3.2023.)
12. *Professor Do Coyle - How do you define CLIL?* (2018). Youtube; Working CLIL Digital. <https://www.youtube.com/watch?v=URNsMhexQpM&t=1s> (Pristup: 1.3.2023.)
13. *Professor Do Coyle - What is your vision for CLIL for the future?* (2018). Youtube; Working CLIL Digital. <https://www.youtube.com/watch?v=lNWB8ebntLw> (Pristup: 1.3.2023.)
14. *Professor Do Coyle - What isn’t CLIL?* (2018). Youtube; Working CLIL Digital. <https://www.youtube.com/watch?v=0vksvYEFTdk> (Pristup: 1.3.2023.)
15. San Isidro, X. (2021). *CLIL as a pathway for cross-curricular and translingual classroom practices: A comparative quantitative study on Scottish and Spanish teachers’ views.* Language Teaching Research. <https://doi.org/10.1177/13621688211032431> (Pristup: 12.3.2023.)
16. Zhang, Y., & Ng, S. B. (2023). *Cultural Identity and English Language Proficiency – Can They Co-exist?* Asia Pacific Journal of Business, Humanities and Education, *8*(1), 59–74. <https://apjbhe.segi.edu.my/index.php/segi/article/view/72/57> (Pristup: 1.3.2023.)

# Sažetak

Karla Žužić

**Primjena CLIL pristupa u ranoj i predškolskoj dobi – usporedba perspektiva odgajatelja u praksi i budućih odgajatelja**

*Content and Language Integrated Learning* (CLIL) ili integrirano učenje sadržaja i stranog jezika koncept je nastao u Europi, a odnosi se na pristup višejezičnom učenju u kojem su sadržaji kojima su djeca izložena na stranom jeziku. U CLIL pristupu strani jezik sredstvo je za usvajanje sadržaja, sadržaj je interdisciplinaran, a metoda karakteristična za CLIL je projektno učenje. Ovaj je pristup značajan iz više razloga – jer rekonceptualizira učenje stranih jezika koji su na ovaj način integrirani u kurikulum, ali i jer podržava holistički pristup poučavanju i učenju. Iako je ovaj koncept u posljednjem desetljeću često proučavan, i to posebno u Španjolskoj, to se obično događa u kontekstu obrazovanja u osnovnim školama te integrirano učenje stranih jezika i sadržaja ostaje neistraženo u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Iako ovaj pristup nailazi na mnoge probleme poput razlika u odgojno-obrazobnim sustavima i nedostatku odgovarajućeg kadra, prepoznat je kao pristup koji bi Europi osigurao bilingvalno i multilingvalno stanovništvo na dosad nekorišten način.

Dosadašnje spoznaje pokazuju kako su djeca uključena u CLIL pristup više motivirana na učenje stranog jezika od djece koja nisu uključena. Istraživanja o ovom pristupu bave se temama integracije u kurikulum, utjecajem na materinji jezik, kvalitetom i količinom usvojenosti jezika, motiviranošću i pripremljenošću poučavatelja, različitim metodologijama ili nedostatkom istih. Ovakva je metoda poučavanja započela s poučavanjem darovite djece, pa ranija istraživanja pokazuju i negativna iskustva, neslaganja te nepripremljenost za primjenu sa skupinama tipične djece.

Kako bi utvrdili razinu znanja o usvajanju stranog jezika, promišljanja u struci i potrebu u promjeni obrazovanja odgajatelja potrebno je istražiti CLIL u sustavu ranog i predškolskog obrazovanja te saznati perspektivu odgajatelja koji već jesu praktičari u sličnom ili istom pristupu kako bi se razumjeli benefiti i problemi koje oni primjećuju u primjeni u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu. Osim toga, u ovom radu prikazani su i stavovi budućih generacija odgajatelja, trenutnih studenata, o mogućnosti primjene CLIL pristupa u dječjim vrtićima.

**Ključne riječi: CLIL, dvojezičnost, rani i predškolski odgoj i obrazovanje**

# Summary

Karla Žužić

**Application of the CLIL approach in early and preschool age – a comparison of perspectives of practicing educators and future educators**

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a concept originated in Europe, which refers to an approach to multilingual education where content is taught through a foreign language. In the CLIL approach, the foreign language serves as way of acquiring content, the content is interdisciplinary, and the method characteristic for CLIL is project-based learning. This approach is significant for several reasons - it reconceptualizes foreign language learning, which is integrated into the curriculum in this way, and it also supports a holistic approach to teaching and learning. Although this concept has been widely studied in the last decade, especially in Spain, it usually happens in the context of primary education, and integrated learning of foreign languages and content remains unexplored in early childhood education. Although this approach faces many challenges such as differences in educational systems and a lack of appropriate personnel, it is recognized as an approach that could provide Europe with bilingual and multilingual populations in a previously unused way.

Previous findings show that children involved in the CLIL approach are more motivated to learn a foreign language than children who are not involved. Research on this approach deals with topics such as curriculum integration, impact on the native language, quality and quantity of language acquisition, motivation, and preparedness of teachers, different methodologies, or the lack thereof. This teaching approach began with the education of gifted children, so earlier research also shows negative experiences, disagreements, and unpreparedness for implementation with groups of typical children.

To determine the level of knowledge about foreign language acquisition, professional reflections, the need for changes in the education of educators and to understand the benefits and problems they notice in its implementation in the Croatian educational system, it is necessary to explore CLIL in the system of early childhood education and to understand the perspective of educators who are already practitioners in a similar or the same approach. Additionally, this paper presents the attitudes of future generations of educators, current students, about the possibility of implementing the CLIL approach in preschools.

**Key words: CLIL, bilingualism, early and preschool education**

# Kratki životopis

Karla Žužić rođena je 26. siječnja 2001. u Rijeci. Osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje završila je u Krku. U akademskoj godini 2021./2022. stječe kvalifikaciju sveučilišne prvostupnice ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Rijeci. U akademskoj godini 2022./2023. započinje diplomski studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Iste godine u ljetnom semestru odlazi na Erasmus+ razmjenu na *Universidad del Atlantico medio* s izraženim programom za CLIL pristup. Jedna je od autorica slikovnice *A da Ivor i ja* i projekta *Moj prijatelj i brat*. Aktivno se služi engleskim i talijanskim jezikom te svira klavir i ukulele. Posebni interesi su joj inkluzija djece u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te integracija raznih kultura, perspektiva i običaja u radu s djecom.