

# TEMELJNE KOMPETENCE ZA POUČEVANJE TUJEGA JEZIKA V ZGODNJEM OTROŠTVU

BRIGITA KACJAN, ŽIGA ŠAUPERL

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija  
brigita.kacjan@um.si, ziga.sauperl@student.um.si

**Sinopsis** Članek se ukvarja s temo kompetenc učitelja, ki so potrebne oz. zahtevane za poučevanje tujega jezika v zgodnjem otroštvu. Uvodoma je predstavljen koncept kompetenc, sledi analiza in pregled temeljnih dokumentov na področju poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu. Situacija v Sloveniji in po svetu je še vedno dokaj nedorečena oz. nejasna, kar pomeni, da so učni načrti, zakoni in drugi pomembni predpisi in relevantni dokumenti, vezani na osnovne kompetence učiteljev za poučevanje v predšolskem obdobju, dvoumni in niso natančno definirani. Analiza se osredotoča na kompetence, ki so predstavljene v teh dokumentih, kompetence so tako razvrščene v kategorije in podkategorije. Kategorije so razdeljene na tiste, ki so vezane na učenje in učni proces, na tiste, ki so vezane na učenca in na tiste, ki so vezane na učitelja. Po pregledu temeljnih dokumentov nam končni povzetek prikaže široko in raznoliko področje kompetenc, potrebnih za poučevanje tujega jezika v zgodnjem otroštvu, kar se precej razlikuje oz. hkrati dopolnjuje in nadgrajuje že tako obsežne zahteve splošnega poučevanja tujega jezika.

## Ključne besede

tuji jezik v  
predšolskem  
obdobju,  
kompetence  
učitelja,  
zgodnje učenje  
tujega jezika,  
zgodnjo otroštvo,  
uradni dokumenti

# BASIC COMPETENCIES FOR EARLY FOREIGN LANGUAGE TEACHING

BRIGITA KACJAN, ŽIGA ŠAUPERL

Univerza of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia  
brigita.kacjan@um.si, ziga.sauperl@student.um.si

**Abstract** The article deals with the topic of teacher competencies that are needed or required for teaching a foreign language in early childhood. The concept of competence is introduced at the beginning, followed by an analysis and review of basic documents in the field of early foreign language teaching. The situation in Slovenia and around the world is still vague, which means that curricula, laws, other important regulations and relevant documents regarding the basic competencies of teachers in the preschool period are ambiguous and not precisely defined. The analysis focuses on the competencies presented in these documents and are classified into categories and subcategories. These categories are competencies related to the characteristics of the teaching and learning process, the characteristics of the student and the personality of the teacher. Based on the review of the basic documents, the final summary shows a wide and diverse field of necessary competencies for teaching a foreign language in early childhood, which differs significantly from, or complements and upgrades the already extensive requirements of general foreign language teaching.

**Keywords:**

foreign language in  
the preschool  
period,  
teacher  
competencies,  
early learning of a  
foreign language,  
early childhood,  
official documents



## 1 Uvod

Poučevanje tujega jezika v didaktični teoriji predstavlja po Klafki-ju t. i. didaktični trikotnik (prim. Jank in Meyer, 2005), ki v medsebojno interakcijo vključi tri temeljne »akterje«: učenca, učno snov in učitelja. Učni načrti za tuje jezike na vseh ravneh zelo natančno opredeljujejo učno snov in kompetence, ki jih mora učenec med poukom usvojiti. Veliko manj oz. skoraj nobene pozornosti učni načrti ne namenjajo učiteljem in zahtevanim kompetencam za učinkovito, smiselno in tudi učencem primerno poučevanje tujih jezikov. Ta primanjkljaj je opazen v celotni vertikali poučevanja tujih jezikov. Še slabša slika se pokaže, ko pogledamo, kaj predvidevajo učni načrti za poučevanje tujih jezikov na predšolski stopnji oz. v zgodnjem otroštvu. Poučevanje tujih jezikov na tej stopnji je obravnavano obrobno, saj za to posebej občutljivo obdobje ne obstajajo uradno potrjeni učni načrti, ki bi bili obvezni in bi hkrati zagotavljali ustrezne učne načrte za celotno šolsko vertikalo.

Učitelji tujega jezika na tej stopnji so bolj ali manj prepuščeni samemu sebi, svoji iznajdljivosti in pedagoškemu čutu za otroke te starosti. Primorani so poiskati pomoč v učnem gradivu, ki za to obdobje v Sloveniji ne obstaja in je zato večinoma tujega izvora.

V zadnjem desetletju (prvi zametki (v prvi vrsti strokovna izobraževanja) so obstajali celo že nekoliko prej, vendar za to poglavje niso relevantni, ker jih ne izvajajo več) so nastali nekateri redni študijski programi in študijski programi za izpopolnjevanje za področje tujega jezika v otroštvu, iz katerih se da posredno razbrati, katere temeljne kompetence potrebuje učitelj tujega jezika za poučevanje v zgodnjem otroštvu.

V tem poglavju bomo najprej na kratko opredelili, kaj razumemo pod pojmom kompetenca in na katere kompetence mislimo, ko govorimo o kompetencah učitelja tujega jezika v predšolskem obdobju. Pregledali bomo nekaj relevantnih uradnih dokumentov in ugotavljali, ali so učiteljeve kompetence za poučevanje v predšolskem obdobju kje opredeljene in ali so zapisani pogoji izobrazbe učitelja tujega jezika v predšolskem obdobju. Osrednja tema prispevka pa bodo rezultati preučevanja rednega študijskega programa in dveh študijskih programov za izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja tujega jezika, iz katerih bomo izluščili, katere kompetence mora učitelj tujega jezika izkazovati za učinkovito poučevanje tujega jezika v zgodnjem otroštvu. V razpravi bomo tudi izpostavili, katere

kompetence so – glede na zapise Nürnberških priporočil (Goethe Institut, 2010) – pomembne za zgodnje učenje tujega jezika in se razlikujejo od zahtevanih kompetenc učiteljev tujih jezikov v šolski vertikalni. Prav na začetku omenjena odsotnost uradnih učnih načrtov za poučevanje tujega jezika v predšolskem obdobju zahteva podrobnejšo analizo področja.<sup>1</sup>

## 2 Pogoji poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu

### 2.1 Opredelitev pojma kompetence

Pomen pojma kompetenca je bil v preteklem desetletju precej razvrednoten, hkrati pa gre še vedno za pojem, ki ga ljudje danes uporabljajo v najrazličnejših, bolj ali manj ustreznih, deloma celo neustreznih, okoliščinah. Značilno za vse te uporabe pojma kompetenca je, da se osredinjajo na določene vidike nekega pojava, druge pa načrtno (ali tudi iz površnosti) spregledajo. Strokovnjaki najrazličnejših disciplin (od biologije, od koder pojem v osnovi izvira, preko Chomskega, Piageta in Habermasa do Weinerta) so si enotni le v tem, da je pojem kompetenca zelo širok, večplasten in večdimenzionalen. Prav zaradi tega je razumevanje pojma kompetence odvisno od posameznega konteksta in diskurza, vendar lahko kljub vsej različnosti govorimo o nekakšnem skupnem imenovalcu: »Kompetence so dinamične kombinacije znanja, razumevanja, sposobnosti, spretnosti in zmožnosti<sup>2</sup>« (Kacjan in Jazbec, 2017, str. 5; prevod B. K.).

V biologiji je kompetenca zgodovinsko pomenila pripravljenost embrionalne celice reagirati na razvojni dražljaj. Chomsky je pod kompetence razumel prirojene, nezavedne in univerzalne jezikovne sposobnosti človeka, ki jih je ločil od performance, ki je bila zanj prenos potenciala kompetenc v dejansko realizacijo. Piaget je pojem kompetence prav tako uporabljal, vendar je trdil, da človek kompetence – ne le na področju jezika – pridobi v procesu interakcije med človekom in okoljem. Habermas je v svoji teoriji komunikativne kompetence opredelil komunikacijski izrek kot ureditev jezikovnega diskurza, ki je vezan na situacijo. Iz tega je razvil možne situacije govora, obvladovanje teh situacij pa je opredelil kot »komunikativno kompetenco« (Kacjan in Jazbec, 2017, str. 6).

---

<sup>1</sup> Raziskava je nastala v okviru raziskovalnega programa št. P6-0372, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

<sup>2</sup> Kompetenz sei eine dynamische Kombination von Wissen, Verständnis, Können, Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Na pedagoškem področju se je – predvsem v okviru Pisa študij – ustalilo razumevanje kompetence kot sposobnosti, ki je sestavljena iz spretnosti. Še vedno je na pedagoškem področju Weinertova definicija iz leta 2001 najbolj citirana opredelitev kompetenc:

Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2001, str. 27s)

Za kontekst učenja in poučevanja tujega jezika lahko po Kacjan in Jazbec (2017) opredelimo 6 oz. 7 kompetenčnih polj<sup>3</sup>: (1) strokovna kompetenca (Fachkompetenz) (2) osebna kompetenca (personale Kompetenz) (3) socialna kompetenca (soziale Kompetenz) (4) metodološka kompetenca (Methodenkompetenz) (5) evalvacijska kompetenca (Beurteilungskompetenz) (6) ključne kompetence (Schlüsselkompetenzen) in – v kolikor je relevantna – (7) evropska kompetenca (europäische Kompetenz).

Kadar govorimo o ciljni skupini učitelji<sup>4</sup> tujega jezika na predšolski stopnji (in v 1. VIO) in o njihovem izobraževanju in ne o učencih, je bolj primerna drugačna razporeditev kompetenčnih polj.

Zaradi že omenjene večplastnosti in večdimenzionalnosti pojma kompetence in specifičnosti ciljne skupine, učitelji tujega jezika na predšolski stopnji<sup>5</sup> (in v 1. VIO OŠ), bodo kompetence učitelja obravnavane v treh kategorijah: (1) kompetence, ki se nanašajo na proces poučevanja in učenja (strokovne, metodološke in evalvacijske kompetence), (2) kompetence, kjer so v ospredju otroci (socialne kompetence), in (3) kompetence, vezane na učitelja (socialne, osebne, metodološke, evalvacijske

---

<sup>3</sup> Omenjene kategorije so bile oblikovane v okviru Erasmus+ projekta ImTeaM4EU, kjer so nastala kompetenčno usmerjena učna gradiva, ki vključujejo še t. i. evropsko kompetenco, katere cilj je oblikovati osebnost učencev in dijakov, ki so sposobni aktivnega evropskega državljanstva, zato je omenjena še 7. kompetenca, ki pa v kontekstu tega poglavja ni relevantna.

<sup>4</sup> V poglavju o temeljnih kompetencah učiteljic in učiteljev tujega jezika na predšolski stopnji bo zaradi lažje berljivosti uporabljen generični maskulinum, torej oblike moškega spola, ki na podlagi slovničnih pravil vključujejo oz. predstavljajo vse spole.

<sup>5</sup> V celotnem poglavju bomo uporabljali izraz učitelji tujega jezika, čeprav so v vrtcu vzgojitelji, uporabljen izraz pa zaradi še ne standardiziranega profila in različnih izvajalcev razumemo kot neki nevtralni izraz tako za moške kot ženske izvajalce in izvajalke ZGTJ.

kompetence). V vseh treh kategorijah se pojavljajo še podkategorije. Medtem ko ciljne kompetence učencev in didaktična priporočila za izvajanje pouka tujega jezika najdemo v učnih načrtih, je za identifikacijo zahtevanih kompetenc učiteljev v prvi vrsti potrebno pregledati temeljne dokumente, kot so zakoni, podzakoni, akreditacije študijskih programov in drugi podobni dokumenti. Pregled teh dokumentov sledi v nadaljevanju.

## 2.2 Pregled temeljnih dokumentov

Dokumente, iz katerih izhajajo temeljne kompetence učiteljev tujega jezika v zgodnjem otroštvu, lahko razdelimo na (1) zakonske in podzakonske predpise, (2) kurikulum za vrtce, (3) Nürnberška priporočila za zgodnje poučevanje tujega jezika, (4) akreditacije rednih študijskih programov ter študijskih programov za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja tujega jezika v otroštvu in (5) drugi za poučevanje tujega jezika pomembni dokumenti, kot so *Skupni evropski jezikovni okvir* (SEJO, 2001) in *Elektronski portfolio za temeljno izobraževanje učiteljev tujega jezika* (EPOSTL). Medtem ko so dokumenti prvih treh področij ozko usmerjeni na dogajanje v vrtcih, omenjeni študijski programi za izpopolnjevanje združujejo poučevanje tujega jezika v vrtcih in v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (1. VIO) osnovne šole, SEJO in EPOSTL naslavljata splošno poučevanje in učenje tujega jezika.

V nadaljevanju sledijo orisi dokumentov na vseh omenjenih področjih in ugotovitve glede prisotnosti opisov potrebnih kompetenc učiteljev za poučevanje tujega jezika v zgodnjem otroštvu.

### 2.2.1 Veljavni zakonski in podzakonski predpisi

*Zakon o vrtcih* (ZVrt-UPB2) (2005) ob upoštevanju *Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih* (ZVrt-G) (2021) opredeljuje splošne pogoje delovanja vrtcev: Tako opredeljuje temeljne določbe, organizacijo in vsebino predšolske vzgoje v vrtcih, občasno varovanje otrok na domu, financiranje, povezovanje v skupnosti, zaposlene v vrtcu, zbiranje in varstvo osebnih podatkov, nadzor, kazenske določbe ter prehodne in končne določbe. *Zakon o vrtcih* (ZVrt-UPB2) (2005) opredeljuje izobrazbene pogoje zaposlenih v vrtcu ter obveznosti vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja tako, da morajo imeti vzgojitelji »višješolsko ali visokošolsko izobrazbo, pridobljeno po izobraževalnem oziroma študijskem programu za področje

predšolske vzgoje ali visokošolsko izobrazbo ustrezne smeri in opravljen izobraževalni oziroma študijski program za izpopolnjevanje za področje predšolske vzgoje«, pomočnik vzgojitelja pa »srednjo strokovno izobrazbo, pridobljeno po izobraževalnem programu za področje predšolske vzgoje ali zaključen 4. letnik gimnazije in opravljen poklicni tečaj za delo s predšolskimi otroki.« Ta zapis potrjuje zastarelost *Zakona o vrtcih* (ZVrt-UPB2), ki ne predvideva drugih izobrazbenih profilov (za poučevanja tujega jezika v otroštvu), tudi *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih* (ZVrt-G), ki je bil sprejet v letu 2021, ne predvideva nobenih dopolnil na področju zahtevane izobrazbe.

Bolj natančno opredeljena je zahtevana izobrazba vzgojitelja v 5. členu *Pravilnika o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami* (2012):

Vzgojitelj predšolskih otrok v programu za predšolske otroke je lahko, kdor je končal:

- visokošolski strokovni študijski program predšolske vzgoje,
- visokošolski strokovni študijski program prve stopnje predšolska vzgoja,
- magistrski študijski program druge stopnje predšolska vzgoja,  
**zgodnje učenje in poučevanje ali zgodnje učenje.**

Iz zapisa izhaja, da je bil pravilnik prilagojen novim okoliščinam tako, da zdaj vključuje tudi nekatere nedavno vpeljane redne študijske programe in študijske programe za izpopolnjevanje. Več o tem je predstavljeno v podpoglavju o akreditacijah študijskih programov. V nadaljevanju pravilnik še dopušča druge temeljne izobrazbe, vendar vedno pod pogojem, da je kandidat ob tem »opravil študijski program za izpopolnjevanje iz predšolske vzgoje« (prav tam, 5. člen).

Ker pa pri poučevanju tujega jezika v predšolskem obdobju v večini primerov ne gre za zaposlene vzgojitelje, so lahko pogoji za izvajanje takšnega dodatnega programa, ki presega temeljni kurikulum vrtca, nekoliko bolj odprti. Kljub temu bi morala vodstva vrtcev paziti na to, da imajo učitelji tujega jezika, ki delajo s predšolskimi otroki, ustrezno znanje, še bolje, ustrezno izobrazbo oz. dokvalifikacijo za zgodnje učenje tujega jezika.

Področje poučevanja tujega jezika v 1. VIO je v osnovni šoli temeljito urejeno, saj potrebuje učitelj, ki poučuje tuji jezik v 1. VIO, čeprav je v osnovi profesor oz. magister profesor tujega jezika, dokvalifikacijo iz poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu (Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2015) ali dokvalifikacijo za učitelja razrednega pouka.. Glede ustreznosti pridobljenih kompetenc, ki so za področje zgodnjega učenja in poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu zelo specifične in odstopajo od kompetenc, potrebnih za ostala starostna obdobja, bi bilo tudi tukaj nujno razmisliti o podrobnejšem opisu oz. natančnejši opredelitvi, katere kompetence so za poučevanje tujega jezika na predšolski stopnji temeljne in jih mora vsak učitelj, ki želi poučevati na predšolski stopnji, obvladati in izkazovati, ne glede na to, ali gre za tečajno, fakultativno ali projektno obliko. Vsa temeljna dognanja o pogojih za uspešno zgodnje učenje tujega jezika opozarjajo, da za učitelja tujega jezika v vrtcu nikakor ni dovolj, da obvlada nekaj osnovnih fraz v tujem jeziku, temveč je potrebno zelo dobro obvladanje jezika – učitelj je mnogokrat edini jezikovni vzor – kot tudi ustrezni didaktični pristopi (prim. *Nürnberška priporočila*, 2010). Vse to pa lahko zagotovi le ustrezno izobražen učitelj.

### 2.2.2 Kurikul za vrtce

*Kurikulum za vrtce* (1999) je nacionalni dokument, ki opisuje temeljna načela delovanja slovenskih vrtcev. Nastal je na podlagi analiz, predlogov in rešitve, podanih v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995), *Zakonu o vrtcih* in *Šolski zakonodaji I* (1996). *Kurikulum za vrtce* služi predvsem kot strokovna podlaga za oblikovanje najrazličnejših programov v vrtcih. Sledi temeljnim načelom in ciljem predšolske vzgoje, hkrati pa stremi k temu, da otrok dojema in razume svet celostno, se razvija in uči v interakciji z vrstniki in odraslimi ter obenem razvija lastno družbenost in individualnost.

Predstavljeni so cilji, iz katerih so izpeljana načela, temeljna védenja o razvoju otroka in učenju v predšolskem obdobju, prav tako so izpeljani cilji na posameznih področjih. Omenjena znanja so postavljena v kontekst tako, da je vidna povezava med posameznimi področji.



V prvi vrsti je dokument namenjen vzgojiteljem, pomočnikom vzgojitelja, ravnateljem in svetovalnim delavcem in je temeljna podlaga za strokovno načrtovanje in kakovostno predšolsko vzgojo v vrtcu. Temelji na uresničevanju načela enakih možnosti in upoštevanju različnosti med otroki, hkrati pa posebej opisuje obravnavo otrok s posebnimi potrebami.

Kompetence, ki naj bi jih imel vzgojitelj, lahko posredno razberemo iz načel, po katerih naj bi delovali slovenski vrtci. Velik poudarek je na kompetencah vzgojitelja v povezavi s sodelovanjem s starši. V poglavju *Vloga odraslih*, ki ga najdemo za vsakim vsebinskim sklopom, so bolj podrobno opisane potrebne kompetence vzgojitelja, opisane so v neposredni obliki, in sicer po principu »osebe, ki delajo z otroki, spoštujejo, znajo, nudijo, uporabljajo ...« (Kurikulum za vrtce, 1999). Gre za natančno predstavitev potrebnih kompetenc in znanj, potrebnih za vzgojo in izobraževanje otrok v vrtcu. Izpostavimo lahko dejstvo, da je večji del namenjen vlogi otroka oz. ciljem, ki naj bi jih dosegal. Nekatere kompetence lahko izluščimo tudi iz predvidenih ciljev. Dokument je na nekaterih mestih praktično orientiran, kar pomeni, da vzgojitelj dobi konkretne informacije o apliciranju teorije v prakso.

Kompetence vzgojiteljev so nedvomno zastopane in natančno opredeljene v *Kurikulumu za vrtce*. Dokument nazorno prikaže potrebno in želeno znanje vzgojiteljev ter se ob ciljih otrok konkretno ukvarja tudi z vlogo odraslih v vzgojno-izobraževalnem procesu, vendar zgodnje učenje tujih jezikov eksplicitno ni omenjeno, se le obrobno pojavi v poglavju *Jezik*. V uvodu je le zapisano, da otroci spoznavajo in doživljajo nacionalno in svetovno književnost oz. lastno in tujo kulturo, kar pa lahko z veliko domišljije interpretiramo tudi kot možnost vpeljave tujega jezika. To se je v preteklosti uspešno izvajalo le v okviru nekaterih projektov, v katerih so lahko sodelovali le izbrani vrtci pod nadzorom ZRSŠ.

Iz pregledanih dokumentov (zakonski in podzakonski dokumenti ter *Kurikulum za vrtce*) je razvidno, da v Sloveniji ni pravnih podlag za vsesplošno vključevanje tujega jezika v temeljni program predšolske vzgoje. Nekoliko lažje je vključevanje tujega jezika v razširjen program, ki pa finančno ni pokrit iz temeljnega programa in tudi ne sme biti izveden v času temeljne dejavnosti vrtca, temveč le izven tega časa. Številni vrtci na pobudo staršev kljub temu ponujajo tečaje tujega jezika, ki jih plačajo starši sami, v nekaterih primerih tudi občina iz drugih finančnih virov ali se izvaja projekt z lastnimi finančnimi sredstvi za izvedbo poučevanja tujega jezika v vrtcu. V nadaljevanju se ne bomo osredotočali na formalne okoliščine in pogoje izvajanja

tujega jezika v predšolskem obdobju, saj je to kompleksno področje, ki bi si zaslužilo temeljito in samostojno raziskavo v okviru jezikovne politike Slovenije, temveč s kompetencami učitelja tujega jezika, ki so temeljne za kakovostno izvedbo zgodnjega poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu.

### 2.2.3 Nürnberška priporočila za zgodnje poučevanje tujega jezika

*Nürnberška priporočila za zgodnje poučevanje tujega jezika* je publikacija, ki vsebuje podrobne informacije v povezavi z zgodnjim poučevanjem tujih jezikov. Priporočila so nastala leta 1996 in so plod dela več strokovnjakov iz vsega sveta. Nastala so s ciljem, da bi poučevanje tujih jezikov postalo kar se da enakovredno povsod in bi tako osnove kurikulumov temeljile na teh dognanjih. Več let kasneje imajo priporočila še vedno veljavo oz. so se povsem uveljavila, kljub družbenim, gospodarskim in socialnim spremembam. Najnovejša izdaja (2010) tako opisuje kompleksno področje zgodnjega poučevanja tujih jezikov na podlagi takrat aktualnih stališč. Namenjena je predvsem tistim, ki so ali bodo aktivni na področju zgodnjega poučevanja tujih jezikov, hkrati pa nagovarja tudi tiste, ki bodo spremembe in odločitve vpeljevali. Zaobjema tudi starše in druge dejavnike, ki so indirektno vključeni v vzgojni proces v vrtcih.

Dokument se v prvi vrsti osredotoča na aktualno situacijo in perspektive v povezavi z zgodnjim poučevanjem tujih jezikov. Svetovni trendi nakazujejo, da je treba vpeljevati tuji jezik prej, kot je bilo to pred 15 leti. Opisani so jezikovnopolitični vidiki, izbira jezikov, primerni koncepti poučevanja in hkrati standardi pri zgodnjem poučevanju tujih jezikov. V ospredje je postavljen otrok in njegov jezikovni razvoj, izpostavlja želje in obenem tudi dolžnosti otroka. Posebej je opisan psihološko-razvojni vidik usvajanja jezika in izrecno je predstavljena tudi vloga staršev pri celotnem procesu. Vseskozi pa se sledi cilju, da se otroka vzgaja v duhu interkulturalnosti.

Pomembne so tudi splošne in jezikovne kompetence otrok. Iz teh lahko razberemo tudi kompetence, ki naj bi jih potrebovala oseba, ki poučuje tuji jezik v zgodnjem obdobju. Predstavljene so teme, bralne strategije, učne strategije ipd. Tudi pri jeziku so razdelane teme in situacije, besedni zaklad, izgovarjava, jezikovne strukture in raba jezika ter neverbalna komunikacija. Temu pa sledijo metodično-didaktična načela, ki predlagajo potek in organizacijo praktičnega dela. V zgodnjem otroštvu se napredek opazuje predvsem v kontekstu učnega procesa, kar pomeni, da ni poudarek

na rezultatih. Iz priporočil je razvidno tudi neizpodbitno dejstvo, da je treba vsako stvar skrbno načrtovati in ustrezno izpeljati.

Dokument posebej poudarja vlogo učitelja tujega jezika, ki – tako kot vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja – predstavlja odraslo osebo, na katero se otrok naveže in s katero neločljivo poveže tuji jezik. Temu primerno mora učitelj tujega jezika posebno pozornost nameniti vzdušju učnega okolja v okviru vrtca. Dokument posebej opozarja na potrebne jezikovne in kulturne ter metodično-didaktične kompetence učitelja tujega jezika (prim. Jazbec, 2021). Poudarja tudi, da mora učitelj tujega jezika biti komunikativen, sposoben in željan medkulturne komunikacije, imeti sposobnost analitičnega, problemsko usmerjenega razmišljanja ter poznati in biti sposoben otrokom posredovati njim primerne učne strategije. Mora biti tudi odprt za nove pristope, za vseživljenjsko učenje in izkazovati in nadgrajevati določene IKT kompetence. Nezanemarljive kompetence učitelja tujega jezika so tudi samozavestno, zavedno in ciljno usmerjeno izvajanje nalog in vlog ter pripravljenost za sodelovanje z vsemi deležniki procesa poučevanja tujega jezika v predšolskem obdobju.

Pomen učitelja tujega jezika je še toliko večji, ker je pogosto edini vir in jezikovni vzor v tujem jeziku. Posledično mora biti zelo dober jezikovni vzor in ciljni tuji jezik obvladati na vseh področjih (tudi fonetično, ritmično in intonacijsko) ter ga uporabljati na otrokom primeren in razumljiv način. Prevzema še vlogo posredovalca in razlagalca kulturnih prvin ciljnega jezika, zato je pomembna tudi medkulturna kompetenca učitelja, ki mora biti široka in vključevati tudi otroško književnost ciljnega jezika. Omenjene so tudi likovne in glasbene kompetence, ki so za otroke te starosti posebnega pomena.

#### **2.2.4 Akreditacije študijskih programov**

Kurikulum za vrtce in Nürnberška priporočila se v prvi vrsti osredotočata na kompetence, ki naj bi jih pridobili otroci, le malo (Nürnberška priporočila, 2010) ali celo nič (ostali omenjeni dokumenti) ni govora o kompetencah, ki jih morajo izkazati učitelji, ki poučujejo te otroke. Podatke o tem najdemo predvsem v akreditacijah rednih študijskih programov in študijskih programov za izpopolnjevanje za zgodnje učenje tujega jezika. Zato bo v nadaljevanju govora predvsem o kompetencah učiteljev, ki so zapisane v treh na zgodnje učenje osredotočenih akreditacijah.

Glede na to, da lahko poučujejo tuji jezik v zgodnjem otroštvu tako učitelji razrednega pouka, predšolske vzgoje, defektologije kot tudi učitelji tujega jezika (za angleščino ali nemščino), obstaja tudi več možnosti, kako priti do ustrezne kvalifikacije oz. dokvalifikacije.

### **Redni študijski programi:**

Na področju razrednega pouka in predšolske vzgoje obstajajo (ali so v pripravi, npr. na PeF UM in PeF UL) redni študijski programi, ki vključujejo oz. vodijo do kvalifikacije, ki omogoča izključno poučevanje angleščine.

Obstoječ primer za to je redni (ali izredni) magistrski študijski program 2. stopnje *Zgodnje učenje* (PeF UP b. l.), ki ga ponuja Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem in ki izobražuje učitelje izključno za poučevanje angleščine v vrtcih in 1. in 2. VIO osnovnih šol. Omeniti je treba, da je ta program v prvi vrsti usmerjen v predšolsko obdobje, saj navaja, da diplomanti tega programa lahko poučujejo kot vzgojitelji otrok v vrtcih (vključno s poučevanjem angleščine) in/ali učitelji tujega jezika angleščine v 1. in 2. VIO osnovne šole. Opozoriti je treba, da gre izključno za poučevanje tujega jezika na razredni stopnji oz. za delo vzgojitelja v vrtcu, učitelji tujega jezika lahko ta študij opravijo le kot dodatni plačljiv študij v celoti.

### **Študijski programi za izpopolnjevanje:**

Takšna programa ponuja tako Univerza v Ljubljani kot tudi Univerza v Mariboru, vendar se bistveno razlikujeta.

Pedagoška fakulteta v Ljubljani ponuja dvoletno dokvalifikacijo za poučevanje v zgodnjem otroštvu le učiteljem razrednega pouka, predšolske vzgoje, specialno-rehabilitacijske pedagogike ali defektologije in še nekaterim primerljivim izobrazbenim profilom. Učitelji tujega jezika, ki imajo izobrazbo druge stopnje, se lahko vpišejo le z opravljenim študijskim programom izpopolnjevanja iz predšolske vzgoje in dokazilom obvladovanja angleščine na ravni B2 po SEJO (PeF UL, b. l.). Osnovna izobrazba za vpis v ta program je opravljen študijski program Razredni pouk in je torej le po dodatno opravljeni dokvalifikaciji dostopen za učitelje angleškega jezika. Učitelji nemškega jezika ali katerega drugega jezika tega programa ne morejo opravljati, ker nemščina ali kakšen drugi jezik ni ponujen tuji jezik.

Na Univerzi v Mariboru se lahko v enoletni *Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja tujega jezika angleščine oziroma nemščine* (FF in PeF UM, b. l.) vpišejo tako učitelji angleščine ali nemščine kot tudi učitelji razrednega pouka, predšolske vzgoje, specialne in rehabilitacijske pedagogike ter inkluzije v vzgoji in izobraževanju. Zaradi širokega spektra temeljne izobrazbe udeležencev je program modularno zasnovan in prilagojen ciljnim skupinam. Posledično je poudarek pri učiteljih tujih jezikov na specialnih didaktičnih znanjih, potrebnih za poučevanje v 1. VIO, medtem ko je pri učiteljih razrednega pouka (in ostalih omenjenih profilih) posebni poudarek na jezikovnem področju, tako angleščine kot nemščine. Učitelji tujega jezika angleščine ali nemščine se lahko torej doizobražujejo izključno na Univerzi v Mariboru.

Skupno vsem navedenim študijskim programom je, da imajo podrobno izdelane ciljne kompetence, ki jih udeleženci teh programov dosežejo v sklopu programa. Katere so te kompetence in katera področja pokrivajo, bo predstavljeno v poglavju 3.

### 2.2.5 Drugi pomembni dokumenti za poučevanje in učenje tujega jezika

Za področje poučevanja tujega jezika obstajata na evropski ravni vsaj še dva pomembna dokumenta, ki smo ju v okviru raziskave tudi pregledali: Gre za *Skupni evropski jezikovni okvir* (SEJO, 2001), *Dodatek k SEJO* (2018) in *Elektronski portfolio za temeljno izobraževanje učiteljev tujega jezika* (EPOSTL, 2007).

#### SEJO in Dodatek k SEJO

*SEJO* (2001) je zelo teoretično naravnani dokument, ki pri natančnem pregledu razkrije, da je osredotočen na proces učenja in na učeče se, vendar ne razlikuje med starostnimi skupinami in posledično ciljno skupino otrok v predšolskem obdobju ne obravnava ločeno, čeprav bi njihove značilnosti to brez dvoma zahtevale. Ta primanjkljaj popravi v letu 2018 objavljen *Dodatek k SEJO* (2018), vendar se izkaže, da tudi ta ne opredeljuje temeljne kompetence učitelja tujega jezika v zgodnjem otroštvu, temveč se osredotoča le na otroke in proces učenja in poučevanja. Tudi iz tega dokumenta lahko le posredno izluščimo za pričujočo raziskavo zanimive podatke.

Dokumenta, čeprav sta na evropski in tudi svetovni ravni pomembna in temeljna za številne druge nacionalne dokumente na področju učenja in poučevanja tujega jezika, ne opredeljujeta, katere kompetence mora učitelj imeti, da lahko opravi vse v dokumentih predvidene naloge in izvaja proces učenja na ustrezni kakovostni ravni, običajno dajejo le nasvet, da naj učitelj razmisli, kako bo udeležil to, kar je bilo predstavljeno.

## EPOSTL

*Elektronski portfolio za temeljno izobraževanje učiteljev tujega jezika* (EPOSTL, 2007) je verjetno edini dokument, ki zelo natančno opredeljuje, kaj vse mora bodoči učitelj tujega jezika obvladati, vendar tudi tukaj pričakovane kompetence niso opredeljene glede na starostne skupine učečih se. Ob podrobnejšem pregledu dokumenta se je izkazalo, da zgodnje poučevanje tujega jezika sploh ni omenjeno kot področje poučevanja, kjer so v ospredju drugačne kompetence kot pri otrocih v osnovnih in srednjih šolah ali pri odraslih. Torej tudi ta dokument, čeprav je obetal veliko, ne doprinese k opredelitvi, katere kompetence so za poučevanje v predšolskem obdobju najbolj temeljne in jim je treba nameniti največ pozornosti pri izobraževanju in dokvalifikaciji učiteljev tujih jezikov za zgodnje otroštvo.

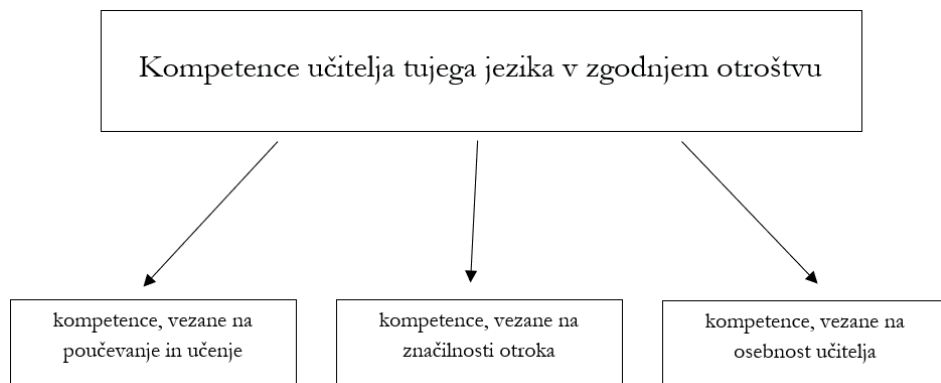
Zaradi omenjenih omejitev ti za učenje in poučevanje tujih jezikov pomembni dokumenti niso bili vključeni v nadaljnjo raziskavo.

### 3 Analiza kompetenc za poučevanje tujega jezika v predšolskem obdobju

V analizo so bili vključeni različni dokumenti, ki posredno ali neposredno opredeljujejo kompetence, ki so potrebne za zgodnje poučevanje tujih jezikov. Predmet analize so bile akreditacije študijskih programov *Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja tujega jezika angleščine oziroma nemščine* (FF in PeF UM, b. l.), *Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja angleščina* (PeF UL, b. l.), *Zgodnje učenje* (PeF UP, b. l.), *Nürnberska priporočila (2010)* in *Kurikulum za vrtce* (1999).

Analizirane kompetence je mogoče uvrstiti v različne kategorije in podkategorije. Iz tega dobimo osnovno delitev, ki kompetence deli na tri večje kategorije – tiste, ki so v prvi vrsti vezane na proces poučevanja in učenja, tiste, ki so vezane na značilnosti otroka, in tiste, ki so vezane na osebnost učitelja. Znotraj omenjenih kategorij je

možno še natančneje razdeliti kompetence na določene podkategorije, ki jih pa akreditacije opredeljujejo kot splošne, predmetno-specifične ali organizacijsko-vodstvene kompetence.

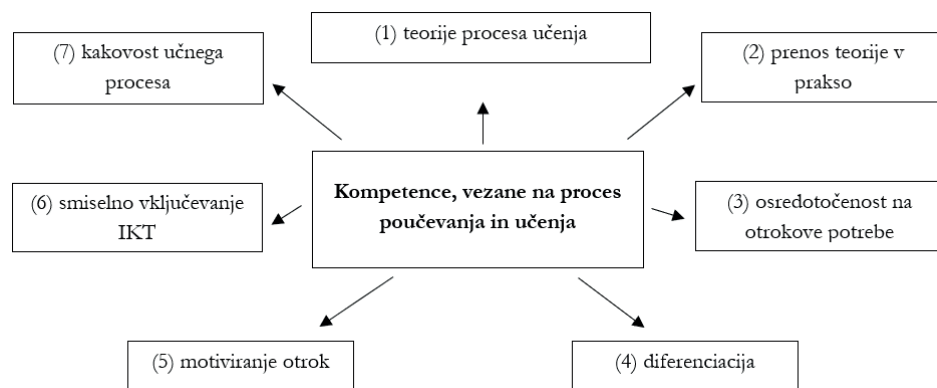


Slika 1: Kategorije kompetenc učitelja tujega jezika v zgodnjem otroštvu

Vir: lasten.

### 3.1 Kompetence, vezane na proces poučevanja in učenja

Glede na vsebino lahko te kompetence razdelimo na posamezna področja oz. v več podkategorij. Skladno s tem nastane sedem podkategorij, ki so vezane na poučevanje in učenje – (1) teorije procesa učenja, (2) prenos teorije v prakso, (3) osredotočenost na otrokove potrebe, (4) diferenciacija, (5) motiviranje otrok, (6) smiselno vključevanje IKT in (7) kakovost učnega procesa.



Slika 2: Podkategorije kompetenc učitelja, vezane na proces poučevanja in učenja

Vir: lasten.

- (1) Kompetence, vezane na poučevanje in učenje, predstavljajo jedro, ki ga mora vsak učitelj zgodnjega poučevanja tujega jezika poznati in obvladati. Skupni imenovalac prve skupine kompetenc so **teorije procesa učenja**. V to skupino v večji meri sodijo splošne kompetence, ki se ponekod vežejo na določene predmetno-specifične kompetence. Od učitelja zgodnjega poučevanja tujega jezika se pričakuje oz. se zahteva, da razume temeljne pedagoške koncepte in hkrati zakonitosti razvoja in delovanja le-teh. V kontekstu pedagoških konceptov mora obvladati temeljna načela in postopke načrtovanja, izvajanja in vrednotenja vzgojno-izobraževalnega procesa. Dolžnost učitelja je, da razume in obenem kritično presoja tako uradni kot tudi izvedbeni kurikulum, da razume delovanje dejavnikov okolja, ki vplivajo na otrokov razvoj in učenje. Prav tako pa se pričakuje, da učitelj razume sodobne smernice in pristope in jim sledi. Pri poučevanju najmlajših je treba upoštevati tudi dejstvo, da številne splošne kompetence ne zadostujejo in jih je treba dopolniti s predmetno-specifičnimi. Med te sodijo – glede na pregledane akreditacije in *Kurikulum za vrtce* (1999) – vsekakor vodenje in izvajanje likovnih dejavnosti, spoznavanje in razumevanje osnovnih didaktičnih značilnosti poučevanja matematike, spoznavanja okolja, športne vzgoje, glasbene vzgoje v predšolski dobi ipd. Na podlagi teh kompetenc mora učitelj tujega jezika stremeti tudi k medpredmetnem povezovanju in posledično celovitosti vzgojno-izobraževalnega procesa.
- (2) Relativno velik del potrebnih kompetenc na področju poučevanja in učenja je vezan na implementacijo oz. **prenos teorije v prakso**. Učitelj vsekakor mora izbrati in uporabiti različne strategije, pristope in metode dela ter jih ustrezno prilagoditi heterogenosti otrok v predšolskem obdobju. Prav tako mora poskrbeti za integracijo temeljnih elementov kurikulumu, kar pomeni, da prepozna in aplikativno integrira vse potrebne in primerne elemente kurikulumu. Med predmetno-specifičnimi kompetencami najdemo še izbiranje ustreznih jezikovnih znakov in kode glede na govorni položaj in namernost sporočanja. Gre predvsem za spodbujanje zgodnjega govornega razvoja otrok in hkrati drugih oblik simbolnega izražanja. Obenem mora učitelj biti usposobljen uporabiti avtentična otroška besedila, pesmi in igre v tujem jeziku ter jih ustrezno vključiti glede na okoliščine in sobesedilo. Vzporedno s to vrsto kompetenc je ključno tudi dejstvo, da je otrokom treba predstaviti knjižno zvrst jezika, kar pomeni zgodnjo vpeljavo in spodbujanje knjižnega jezika. V tej skupini lahko med splošne kompetence



uvrstimo tudi zmožnost interdisciplinarnega povezovanja vsebin, vendar s poudarkom na načelu zagotavljanja uspešnega učenja s pomočjo organizacije učnega procesa in spodbujanja posameznega otroka. Iz akreditacije programa *Zgodnje poučevanje angleščine* (PeF UL, b. l.) pa razberemo še temeljno kompetenco, ki od učitelja tujega jezika zahteva usposobljenost za udejanjanje medkulturnih in medjezikovnih sporazumevalnih strategij za razvijanje družbenih in kulturnih vrednot.

- (3) Tretja podkategorija pri kompetencah, vezanih na poučevanje in učenje tujega jezika, pa obsega kompetence, ki se osredotočajo na **otrokove potrebe**. Med splošne kompetence lahko uvrstimo sposobnost učitelja, da spodbuja ustvarjalnost, verbalno komunikacijo in hkrati igro otrok. Prav tako mora učitelj spodbujati otroka, da sam predlaga teme in aktivnosti, zahteva pa od otroka razpravo in pripovedovanje o prebranem oz. slišnem besedilu. Med predmetno-specifičnimi kompetencami pa učitelj razvija otrokove strategije reševanja preprostih problemov ter s pomočjo kognitivnega konflikta motivira otroke k reševanju problemskih situacij. Drugače povedano, otroku mora nuditi oblike pomoči pri razvoju mišljenja, tudi logično-matematičnega mišljenja. Vključevati mora tudi temeljna naravoslovna pojmovanja, ki jih prilagaja spoznavnim sposobnostim otrok. V mislih pa mora vselej imeti spodbujanje samostojnosti otrok v skladu z njihovo zrelostjo.
- (4) Omeniti moramo podkategorijo **diferenciacija**, ki od učitelja tujega jezika v zgodnjem otroštvu zahteva učinkovito individualizacijo in diferenciacijo vzgojno-izobraževalnega dela. Ob upoštevanju vseh predpostavk učitelj vzpostavlja primerno oz. optimalno učno okolje z uporabo različnih učnih metod in strategij, kar v končni fazi privede do kakovostnega učnega procesa.
- (5) Pomemben sklop med predmetno-specifičnimi kompetencami je tudi **motivacija oz. spodbujanje radovednosti otrok**. Od učiteljev tujega jezika v zgodnjem otroškem obdobju se pričakuje, da bo tudi spodbujal radovednost otrok na področju naravoslovja, da bo otrokom ponudil vpogled v svet umetnosti in prikazal možnosti umetniškega udejstvovanja in s tem pri otrocih razvijal pozitiven odnos do glasbene in likovne kulture.

Vse to so zelo primerne teme za učenje in poučevanje tujega jezika v zgodnjem otroštvu, npr. preko pristopa CLIL/CLILiG<sup>6</sup>.

- (6) Sodobni pristopi predvidevajo tudi **smiselno vključitev IKT**, kar pomeni, da se skladno s tem od učitelja pričakuje učinkovita uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije in sistemov pri poučevanju angleščine/nemščine v otroštvu. To pa ne velja samo za pouk tujih jezikov, saj se pričakuje splošna uporaba IKT pri vseh vidikih vzgojno-izobraževalnega dela.
- (7) Relativno široko zastavljena in hkrati ključna sposobnost pa je povezana z načrtovanjem pouka. Učitelj mora zagotavljati **kakovosten učni proces** tako, da obvladuje in samostojno prevzame organizacijske in administrativne vloge v zvezi z načrtovanjem, izvajanjem, spremljanjem in vrednotenjem vzgojno-izobraževalnega procesa.

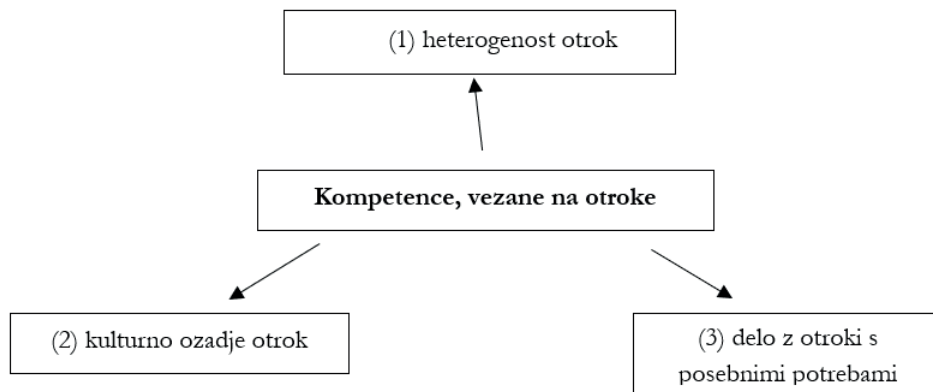
### 3.2 Kompetence, vezane na otroke

Sodobni pristopi v središče vzgojno-izobraževalnega procesa postavljajo otroka in tako delo prilagodijo značilnostim otrok. V akreditacijah je navedenih relativno malo tovrstnih kompetenc, vendar jih zasledimo – predvsem v akreditaciji programa *Zgodnje učenje* UP PeF (b. l.). Med analiziranimi kompetencami tvorijo ločeno kategorijo kompetenc, ki so vezane na značilnosti otroka. Četudi jih zaradi preučevanja umetno ločimo od ostalih dveh vrst kompetenc, ki jih učitelj tujega jezika v zgodnjem otroštvu mora obvladati, se tudi te kompetence (in tudi kompetence, ki so vezane na učitelja samega) prepletajo in dopolnjujejo z vsemi ostalimi navedenimi kompetencami.

Podrobneje lahko kompetence, vezane na otroke, razdelimo na značilnosti, (1) ki govorijo o heterogenosti otrok, na značilnosti, (2) ki upoštevajo kulturno ozadje otrok, in takih, (3) ki se tičejo posebnih potreb otrok.

---

<sup>6</sup> CLIL pomeni »content and language integrated learning« oz. integrirano učenje tujega jezika in nejezikovnega predmeta, običajno v angleščini, CLILiG pa izpostavi nemščino (»in German«) kot tuj jezik.



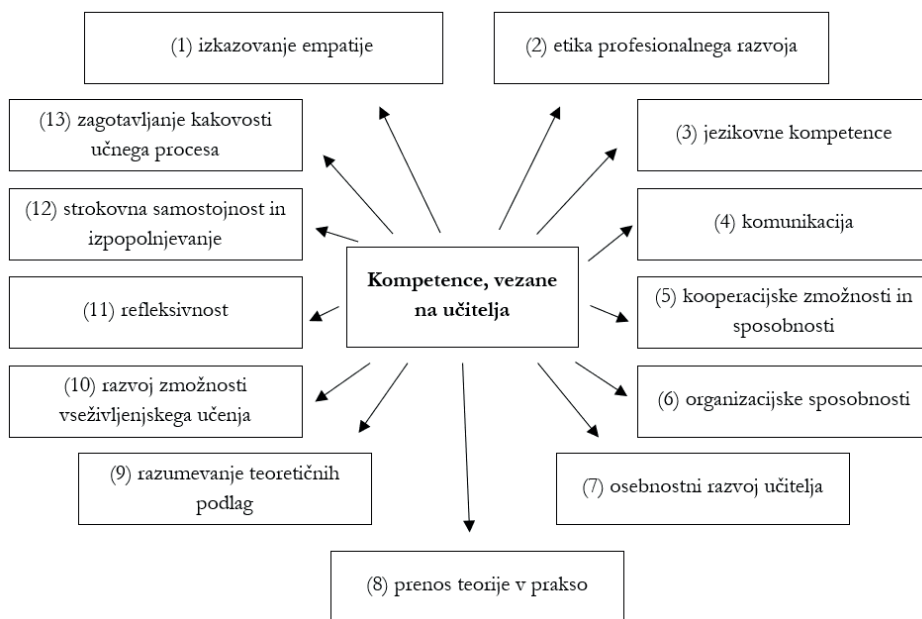
Slika 3: Podkategorije kompetenc učitelja, vezane na otrok

Vir: lasten.

- (1) Podkategorija, kjer govorimo o **heterogenosti otrok**, se osredotoča predvsem na same značilnosti otrok in razlike med njimi. Diplomant študijskega programa *Zgodnje učenje* (PeF UP, b. 1.) in udeleženec študijskega programa za izpopolnjevanja *Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja tujega jezika angleščine oziroma nemščine* (FF in PeF UM, b. 1.) mora prepoznati, se zavedati in upoštevati skupne značilnosti in medosebne razlike pri otrocih. Skladno s tem oceni in razbere različnosti in potrebe otrok. Učno-vzgojne pristope prilagaja glede na individualno, socialno, jezikovno in kulturno različnost učencev, hkrati pa interdisciplinarno prepoznava in razumeva raznolikosti v vzgojno-izobraževalnem prostoru.
- (2) Posebej omenjena je podkategorija kompetence, ki se ozira na **kulturno ozadje otrok**, saj mora učitelj upoštevati in spoštovati kulturne specifičnosti družin in lokalnih skupnosti.
- (3) Zadnja podkategorija v tem sklopu kompetenc, ki je nikakor ne smemo spregledati, pa je **delo z otroki s posebnimi potrebami**. Naloga učitelja je, da natančno in z občutkom dela z otroki s posebnimi potrebami, ob tem pa prepoznava otroke s posebnimi potrebami, prilagaja delo njihovim potrebam in pri tem sodeluje z drugimi strokovnimi delavci.

### 3.3 Kompetence, vezane na učitelja

Kategorija kompetenc, ki je vezana na značilnosti učitelja, je relativno obsežna in se pojavlja v vseh omenjenih virih. Tudi to kategorijo lahko razdelimo na logične enote oz. podkategorije. Če govorimo o enotah, lahko kompetence razvrstimo med splošne kot tudi predmetno-specifične kompetence, ki so povezane s sodelovanjem z delovnim in družbenim okoljem, organizacijskimi in vodstvenimi sposobnostmi in usposobljenostjo za profesionalni razvoj. Za analizo pa je potrebna bolj podrobna razdelitev v podkategorije. Tako ločimo med kompetencami, ki govorijo o (1) empatiji, (2) etiki profesionalnega ravnanja, (3) jezikovnih kompetencah, (4) komunikaciji, (5) kooperacijskih zmožnostih in sposobnostih, (6) organizacijskih sposobnostih, (7) osebnostnem razvoju učitelja, (8) prenosu teorije v prakso, (9) razumevanju teoretičnih podlag, (10) razvoju zmožnosti vseživljenjskega učenja, (11) reflektivnosti, (12) strokovni samostojnosti in izpopolnjevanje ter (13) zagotavljanju kakovosti učnega procesa.



Slika 4: Podkategorije kompetenc učitelja, vezane na osebnost učitelja

Vir: lasten.

- (1) Del predvidenih kompetenc je posvečen **učiteljevi sposobnosti izkazovanja empatije**. Konkretno to pomeni, da mora učitelj nuditi otrokom čustveno varnost, kar lahko doseže s pozitivnim odnosom do otrok ob razumevanju in spoštovanju njihovega socialnega, kulturnega, jezikovnega in verskega porekla. Na podlagi varnega in spodbujajočega odnosa med učiteljem in otroki, lahko učitelj pomaga učencem razvijati medkulturne in medjezikovne sporazumevalne strategije in s tem tudi družbenih in kulturnih vrednot.
- (2) Pomembna podkategorija pri učitelju je nedvomno **etika profesionalnega ravnanja**, saj se učitelj mora zavedati in upoštevati etične razsežnosti profesionalnega delovanja. To pomeni, da upošteva etična načela v procesih raziskovanja in ima sposobnost za delovanje na podlagi etičnega presojanja. Pri poučevanju pa postopoma razvija tolerantnost in fleksibilnost ter sledi poklicnemu kodeksu. Omeniti moramo tudi, da je učitelj vselej zavezan tudi kritični etični refleksiji svojega profesionalnega dela.
- (3) Veliko in hkrati ključno skupino kompetenc predstavljajo tiste, ki so vezane na **jezikovno znanje**. Samoumevno, vendar skrajno pomembno je dejstvo, da morajo biti učitelji sposobni pravilne jezikovne rabe v tujem jeziku. Akreditacija programa *Zgodnje poučevanje angleščine* (PeF UL, b. l.) npr. predvideva in predpisuje mojstrsko raven C2 po SEJO (2001), skladno s tem pa zmožnost poznavanja angleškega jezikovnega sistema. Med jezikovnimi kompetencami je tudi splošna zmožnost za poučevanje tujejezikovnih zmožnosti na predšolski oz. razredni stopnji. Tudi akreditacija programa *Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja tujega jezika angleščine oziroma nemščine* (FF in PeF UM, b. l.) predpisuje podobno, vendar omenja še nemški jezik. Program *Zgodnje učenje* (PeF UP, b. l.) vsebuje tudi kompetence, ki govorijo o natančnosti in jasnosti izražanja ter suverenem obvladovanju strokovnega jezika.
- (4) V navezavi z jezikom je ključen del tudi **komunikacija**, saj predstavlja temeljno področje poučevanja tujih jezikov. Učitelj mora obvladati komunikacijo na teoretičnem kot tudi praktičnem nivoju. Če natančno analiziramo komunikacijske kompetence, razberemo, da programi predvidevajo razvijanje spodbudnega dialoga z otroki, s starši in z drugimi strokovnimi delavci, hkrati pa zahtevajo znanje načrtovanja in izvajanja projektov ter skladno s tem seznanjanje splošne javnosti z lastnimi dosežki in spoznanju. Osnovne kompetence se upirajo predvsem na dejstvo, da učitelj zna opravljati poglobljen pogovor z otroki in tako vzpostavljati

uspešno interakcijo z njimi. Med njimi poskuša ustvariti okolje, kjer se spodbuja in razvija odgovorno in prosocialno ravnanje otrok. Vsekakor pa mora učitelj v sklopu poznavanja strokovnega jezika znati tvoriti tudi znanstvena oz. strokovna besedila.

- (5) Izmed vseh kompetenc, ki so vezane na osebnost učitelja, je v vseh analiziranih akreditacijah in virih veliko tistih, ki govorijo o **kooperacijskih oz. sodelovalnih zmožnostih**. Tukaj gre predvsem za sodelovanje s starši in sodelavci. Izpostaviti pa je treba tudi dejstvo, da se pričakuje vzpostavljanje partnerskih odnosov tudi z drugimi vrtci in šolami na lokalni, regionalni, nacionalni, evropski in širši globalni ravni. Pri sodelovanju s sodelavci je pomembno, da zna učinkovito voditi skupine in koordinirati delo med oddelki, obenem pa sodelovati s kolegi tako, da izboljša lastno učenje in poučevanje. Stremeti se mora tudi k deljenju izkušenj z drugimi, zato je treba omeniti timsko in projektno delo, ki zahtevata prav ta znanja. Akreditaciji *Zgodnje učenje* (PeF UP, b. l.) in *Zgodnje učenje angleščine* (PeF UL, b. l.) predvidevata tudi, da učitelji za zgodnje poučevanje tujih jezikov obvladajo in opravljajo svetovalno delo v organizacijah predšolske vzgoje, pri tem pa vselej odgovorno ravnaajo v okolju, v katerem so se znašli.
- (6) Tako program *Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja tujega jezika angleščine oziroma nemščine* (FF in PeF UM, b. l.) kot tudi program *Zgodnje učenje* (PeF UP, b. l.) predpostavljata, da učitelji v sklopu organizacije časa in samih **organizacijskih sposobnosti** znajo uspešno časovno načrtovati proces poučevanja in učinkovito upravljati razpoložljiv čas ter imajo organizacijske in vodstvene sposobnosti na vseh možnih področjih dela, povezanih s poučevanjem tujega jezika v otroštvu.
- (7) Pomemben sklop je tudi **osebnostni razvoj učitelja**, saj mora biti samokritičen, vendar se usmerjati v veliki meri na pozitivne lastnosti lastne osebnosti in osebnosti drugih. Velik del dela učitelja pa je vsekakor načrtovanje in samoevalvacija, kar pomeni, da učitelj načrtuje, izvaja in evalvira svoj profesionalni razvoj.
- (8) Tudi pri kompetencah, ki so vezane na značilnosti učitelja, se pojavi sklop, kjer gre za **prenos teorije v prakso** in je tako neločljivo povezano s kompetencami poučevanja tujega jezika. Naloga učitelja je, da preverja in uporablja pridobljena znanja v praksi. Neposredno se ta tičejo poučevanja tujih jezikov, saj se pričakuje, da učitelj koherentno obvlada temeljna znanja, jih smiselno povezuje in aplicira pri poučevanju tujega jezika. Vse to poteka

pod predpostavko poznavanja razvoja otroka, kajti pričakovanja je vsekakor treba prilagoditi glede na jezikovne in kognitivne zmožnosti ciljne skupine.

- (9) Podobno kot pri značilnostih poučevanja in učenja je temeljno znanje povezano tudi z **razumevanjem teoretičnih podlag učnega procesa**, kar predstavlja novo podkategorijo. Pri izpostavljenih predmetno-specifičnih kompetenc je naloga učitelja, da razume razvoj pedagoške misli kot osnovo za načrtovanje sprememb v praksi. Prav tako pa je smiselno poznavanje razvijanja novih znanj in razumevanje pomena uprizoritvenih umetnosti. V okviru umetnosti mora razumeti njihove teoretske in komunikacijske koncepte in zakonitosti umetniškega jezika. Pri kompetencah, ki so vezane na jezikovni pouk, je v ospredju zmožnost razumevanja in uporabe načel tujejezikovnega poučevanja na zgodnji stopnji ter zmožnost povezovanja z že usvojenimi načeli učenja maternega jezika v tem obdobju.
- (10) Učitelj mora v sklopu lastnega **vseživljenjskega učenja** kritično spremljati najnovejši razvoj teorije in prakse na celotnem področju vzgoje in izobraževanja. Pri tem vsekakor razvija svojo profesionalnost na področju poučevanja angleščine ali nemščine v otroštvu, jezikovni pouk pa prilagaja tako, da stremi tudi k spodbujanju vseživljenjskega učenja učencev.
- (11) Sodobne pedagoške prakse od učiteljev zahtevajo tudi določeno stopnjo samorefleksije in refleksije, ki predstavljata pomembno področje, ki tvori ločeno podkategorijo kompetenc t. i. **refleksivnost**. Učitelj mora reflektirati svoje poklicno poslanstvo in poznati predpise, ki urejajo delovanje vrta in šole. Na umetniškem področju mora npr. pokazati občutek za določeno umetnost tako, da vrednoti, kritično izbira in izvaja umetniške dejavnosti z otroki. Nadpomenka vsemu pa je dejstvo, da poseduje zmožnost kritične samorefleksije in samoevalvacije vzgojno-izobraževalnega dela. Velik poudarek je nedvomno na zmožnosti razumevanja in ukrepanja v zvezi z jezikovnimi težavami, ki jih lahko imajo učenci pri učenju angleščine/nemščine na predšolski stopnji. Ključna kompetenca je zagotovo tudi spremljanje napredka otrok in hkratno spodbujanje kritičnosti in reševanje lastnih pedagoških problemov. Skladno s tem je med splošnimi kompetencami predvideno, da poglobljeno analizira, uporablja metode kritične analize in tako uporablja različne načine spremljanja procesa poučevanja. Ob tem je treba posebej omeniti sposobnost analiziranja poučevanja, ki je izpostavljena v akreditaciji programa *Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja tujega jezika angleščine oziroma nemščine* (FF in PeF UM, b. l.).

- (12) Delo učitelja mora v veliki meri temeljiti na strokovnosti, ki je skupni imenovalc zadnje večje skupine kompetenc. Vse akreditacije programov za zgodnje učenje predvidevajo, da je bodoči učitelj sposoben **samostojno in avtonomno delati** v vzgoji in izobraževanju, v svojem strokovnem delu pa si mora sam zagotoviti stalen profesionalni razvoj.
- (13) Skozi celotno analizo kompetenc pa se izlušči pojem **kakovosti učnega procesa** oz. samega zagotavljanja kakovosti učnega procesa. Naloga učitelja je namreč tudi izvajanje empiričnega, pretežno akcijskega raziskovanja področja zgodnjega učenja in poučevanja, saj na taki način odločilno prispeva k sistemu zagotavljanja kakovosti učenja in poučevanja.

#### 4 Temeljne kompetence učitelja tujega jezika v predšolskem obdobju

V poglavju 3 so bile predstavljene kompetence, ki jih mora učitelj izkazovati, če želi učinkovito, smotno in otrokom primerno izvajati pouk tujega jezika na predšolski stopnji. Izpostavili smo tri vidike procesa poučevanja tujega jezika, to so proces poučevanja in učenja, otrok in njegove potrebe ter učitelj s širokim diapazonom specifičnih kompetenc, potrebnih za poučevanje v zgodnjem otroštvu. Zaradi prepletanja vseh treh vidikov bomo v nadaljevanju predstavili 5 vsebinskih sklopov, ki so posebej pomembni pri poučevanju tujega jezika na predšolski stopnji, in jih osvetlili v luči vseh omenjenih dokumentov: (1) proces poučevanja tujega jezika – teorija in njen prenos v prakso, (2) heterogenost in potrebe otrok, (3) vključevanje IKT v proces poučevanja in (4) zagotavljanje kakovosti procesa poučevanja in učenja tujega jezika.

##### 4.1 Proces poučevanja in učenje tujega jezika – teorija in njen prenos v prakso

Proces poučevanja in učenja tujega jezika v zgodnjem otroštvu je skupni imenovalc vseh treh vidikov učnega procesa in vključuje kompetence poznavanja in razumevanja teorije proces učenja v predšolski dobi in kompetence prenosa tega teoretičnega znanja v prakso, v praktični proces poučevanja tujega jezika. Ob vseh splošnih znanjih, ki so potrebna za pouk tujega jezika nasploh, mora učitelj tujega jezika v zgodnjem otroštvu uporabljati še kar nekaj dodatnih kompetenc: Poznati mora – in jih tudi znati prenesti v prakso – temeljne pedagoške koncepte poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu in tudi njihov razvoj in delovanje, specifična načela načrtovanja, izvajanja in vrednotenja rezultatov ciljne skupine (predšolski otroci) ter



temeljne didaktične koncepte na drugih področjih, kot so likovno in glasbeno ustvarjanje, matematika, spoznavanje okolja, športno udejstvovanje in jezikovni razvoj v materinščini. Slednje je posebnega pomena, saj pomeni učenje tujega jezika za otroke v predšolskem obdobju razširitev jezikovnega sveta v občutljivem in zelo dojemljivem obdobju razvoja. Pozabiti ne smemo na tujejezikovne kompetence učitelja, saj učiteljev govor in vse, kar sodi zraven, služi v večini primerov kot ciljni jezikovni vzorec in mora prav zato biti na zelo visokem nivoju.

Iz navedenega izhaja, da se od učitelja na področju procesa poučevanja pričakujejo številne in zelo raznolike kompetence, ki jih osnovni študijski programi za razredni pouk ter angleščino in nemščino ne nudijo v celoti. Prav zato so potrebne razne dokvalifikacije (glej poglavje 2.2), ki odpravijo določene primanjkljaje. Vzgojitelji ter učitelji razrednega pouka v večini primerov potrebujejo dodatno izobraževanje na tujejezikovnem področju, medtem ko imajo učitelji tujih jezikov primanjkljaj na področju specialnih didaktik temeljnih področij (umetnost, matematika, spoznavanje okolja, športne dejavnosti, jezikovni razvoj v materinščini idr.). Razna krajša izobraževanja (seminarji, konference idr.), o katerih v pričujoči razpravi ni bilo govora, naslavljajo le zelo ozke vidike procesa poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu, večina je namenjena 1. VIO, predšolska stopnja je običajno spregledana.

*SEJO* (2001) in *Dodatek k SEJO* (2018), *EPOSTL* (2007) ne namenjajo posebne pozornosti kompetencam učiteljev tujega jezika na predšolski stopnji in *Kurikulum za vrste* (1999) niti ne omenja tujih jezikov. V *Nürnberških priporočilih* (2010) zasledimo – sicer v zelo strnjeni obliki – zapise o primernih konceptih poučevanja in standardih ter temeljnih psihološko-razvojnih vidikih usvajanja jezika, podobno velja za učne načrte za tuji jezik, kjer so zbrana didaktična priporočila, ki odražajo v času priprave aktualno védenje o priporočljivih postopkih in načinih posredovanja tujega jezika.

## 4.2 Heterogenost otrok in njihove potrebe

Učitelj mora biti poleg že omenjenega poznavanja temeljnih konceptov poučevanja v predšolskem obdobju posebej pozoren na specifikke otrok. Heterogenost otrok v tem starostnem obdobju je zelo velika in zahteva od vzgojitelja in s tem tudi od učitelja tujega jezika veliko mero sposobnosti opazovanja otrok in pravilne interpretacije vidnega. Učitelj tujega jezika mora biti pozoren na skupne značilnosti posamezne skupine in še bolj na razlike med otroki, ki so posledica individualne, socialne, jezikovne in/ali kulturne različnosti otrok. Medkulturna uzaveščenost

učiteljev je ena izmed pomembnejših kompetenc učiteljev tujega jezika na predšolski stopnji, saj se v tem obdobju pridobljeni podatki, mnenja in občutki trajno skladiščijo v otrokovem spominu. Heterogenost otrok v skupini postavlja učitelja tujega jezika pred velike izzive, v tem kontekstu mora pokazati, da obvlada diferenciacijo, da jo zna prilagoditi skupini otrok in da kljub vsem tem izzivom uspe otroke motivirati za sodelovanje in nadaljnje učenje tujega jezika.

*Kurikulum za vrtce* (1999) daje vzgojiteljem in navsezadnje tudi učiteljem tujega jezika smernice, katere teme in področja so primerna za delo s predšolskimi otroki, vse to pa morajo učitelji sami znati prenesti v njihovo prakso poučevanja. O heterogenosti, potrebah in motivaciji otrok govorijo tudi *Nürnberska priporočila* (2010) ter akreditacije pregledanih študijskih programov.

Omeniti je treba še en, velikokrat zapostavljen vidik heterogenosti: Otroci s posebnimi potrebami in v tem kontekstu velikokrat poudarjena in zahtevana inkluzija so nekaj, kar je v slovenskem okolju prisotno, a pri pouku tujega jezika velikokrat potisnjeno na stran, ker vlada splošno prepričanje, da tuji jeziki niso primerni za otroke s posebnimi potrebami, sploh pa ne na predšolski ravni. Zaradi specifičnosti te ciljne skupine, njihovih posebnih zahtev in že uveljavljenih ureditev, ta ciljna skupina ni posebej obravnavana, čeprav je to zelo očiten in velik primanjkljaj, ki pa presega okvir tega poglavja.

### **4.3 Vključevanje informacijsko-komunikacijske tehnologije v proces poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu**

Informacijsko-komunikacijska tehnologija in sistemi (IKT) so se v časih zdravstvene pandemije COVID-19 (SARS-COV2) povsod po svetu izkazale kot temeljno sredstvo v celotnih izobraževalnih sistemih in s tem tudi v procesih poučevanja tujega jezika na predšolski stopnji. Ker pa zakonski in podzakonski predpisi za predšolsko stopnjo ter *Kurikulum za vrtce* (1999) ne predvidevajo poučevanje oz. pridobivanje tujega jezika v okviru temeljnega programa, so ga – v kolikor so vrtci imeli organizirane tečaje – na podlagi veljavnih navodil v času pandemične krize brez nadomestila ukiniteli. Čeprav zapisano daje vtis, da je v času pred pandemijo glede uporabe IKT bilo vse v najboljšem redu, temu ni bilo tako. IKT je sicer bil prisoten pri poučevanju tujega jezika, a večinoma omejen na predvajanje določenih avdio- in video vsebin in kakšne PPT-predstavitve. Učitelji so in tudi danes IKT uporabljajo – poleg navedenega – predvsem za administracijo, pripravo na pouk in za analizo

izvedenega pouka. Ker noben aktualno uporabljen koncept zgodnjega učenja tujega jezika ne predvideva intenzivnejšega vključevanja IKT v proces poučevanja tujega jezika na predšolski stopnji (in v 1. VIO), so IKT kompetence učiteljev dejansko zapisane le v dveh, relativno novih dokumentih: Akreditacija rednega študijskega programa *Zgodnje učenje* (PeF UP, b. l.) na Univerzi na Primorskem in Akreditacija *Študijskega programa za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja tujega jezika angleščine oziroma nemščine* (FF in PeF UM, b. l.) na Univerzi v Mariboru navajata med splošnimi oz. predmetno-specifičnimi kompetencami, da bi učitelj naj smiselno uporabljal informacijsko-komunikacijsko tehnologijo in sisteme pri poučevanju tujega jezika pri zgodnjem poučevanju tujega jezika.

O številnih in utemeljenih razlogih, zakaj pri starostni skupini predšolskih otrok ni priporočila za intenzivnejšo uporabo IKT sredstev, na tem mestu ne bomo govorili, saj bi s tem odprli Pandorino skrinjico, kar bi daleč presegalo okvir te razprave.

Kljub temu želimo omeniti, da lahko učitelj tudi pri zgodnjem poučevanju tujega jezika v predšolskem obdobju učinkovito in smiselno vključuje IKT, vendar vedno po temeljitem razmisleku in na podlagi teoretičnih in empiričnih dognanj na področju kognitivnega, socialnega in čustvenega razvoja otroka.

#### **4.4 Zagotavljanje kakovosti poučevanja in učenja tujega jezika**

Kompetence za zagotavljanje kakovosti procesa poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu zadevajo vse faze tega procesa, od načrtovanja (letnega in sprotnega), preko same izvedbe pouka (z vsemi potrebnimi in ustreznimi fazami) do evalvacije pouka in napredka učencev ter samoevalvacije dela učitelja.

V akreditaciji študijskega programa *Zgodnje učenje* (PeF UP, b. l.) na Univerzi na Primorskem je npr. zapisano, da bo bodoči učitelj lahko pokazal, da »avtonomno obvladuje organizacijske in administrativne naloge v zvezi z načrtovanjem, izvajanjem, spremljanjem in vrednotenjem vzgojno-izobraževalnega procesa« (*Zgodnje učenje* –PeF UP – Opis programa 2016/17, str. 1).

Za zagotavljanje kakovosti procesa zgodnjega poučevanja bo učitelj potreboval tudi kompetenco raziskovanja lastnega dela in procesa učenja otrok, kar pomeni, da pozna in je sposoben pripraviti in izvesti manjše raziskave v okviru t. i. akcijskega raziskovanja ter analizirati in interpretirati dobljene rezultate. Prav to pokaže sposobnost refleksije učitelja, ki bo obravnavana v naslednjem poglavju.

#### **4.5 Osebnostni in profesionalni razvoj učitelja**

V okviru osebnostnega in poklicnega razvoja učitelja moramo omeniti tudi zelo pomembno splošno kompetenco – zavezanost učitelja k etičnemu ravnanju in s tem povezane kompetence na področju profesionalne in družbene etike, tolerance in fleksibilnosti. Na tej podlagi lahko učitelj tujega jezika pripravi in izvede učinkovito, smiselno in otrokom primerno poučevanje tujega jezika.

Iz pregledanih dokumentov izhaja poleg etičnega ravnanja še vsaj nekaj področij, na katerih mora učitelj delati in si pridobiti oz. dalje razvijati svoje kompetence: vseživljenjsko učenje, jezikovna kompetenca, strokovni razvoj, refleksivnost, avtonomno delo ter kooperacija in komunikacija.

Medtem ko se učitelj sam odloči, ali bo svoje kompetence na področju vseživljenjskega učenja, jezika, strokovnega razvoja in refleksivnosti nadgrajeval, so ostala tri področja prisotna v vsakodnevnem delu. Kompetence za avtonomno delo uporablja učitelj ves čas, seveda pa je vedno možna in priporočena tudi nadgradnja teh kompetenc. Kooperacijske in komunikacijske kompetence so pomembne v stiku z vsemi deležniki procesa poučevanja tujega jezika: otroki, vzgojitelji, starši in drugi odločevalci.

Ali vsi pregledani dokumenti ustrezno upoštevajo vsa navedena področja, ne bomo podrobno raziskovali, na podlagi izvedene analize lahko ugotovimo, da so vsa pomembna področja v relevantnih dokumentih pokrita oz. vsaj omenjena. Ugotavljanje možnosti, kako učitelje pripeljati do učinkovitega nadaljnega razvoja na vseh omenjenih področjih, bo ostal za enkrat deziderat, ki se mu bi bilo vredno posvetiti nekoliko bolj intenzivno.

## 5 Zaključek

Naslov poglavja nakazuje, da bo v središču pozornosti učitelj tujega jezika v predšolskem obdobju, saj so omenjene kompetence poučevanja, kar je domena učitelja tujega jezika, in ne učenja, kar je domena otrok in kar je v številnih dokumentih urejeno in temeljito opredeljeno.

Raziskava se osredotoča predvsem na slovensko izobraževalno in jezikovnopolitično sfero, saj se je ob pregledu maloštevilnih primerljivih raziskav izkazalo, da gre za zelo specifično področje, ki se bistveno razlikuje od države do države. Določeni mednarodni dokumenti (*Nürnberska priporočila*, *SEJO*, *SEJO dodatek*, *Elektronski portfolio*) so temelj vseh nacionalnih okvirjev, se pa dejanske situacije in predpisi (prim. npr. Aarøe in Daryai-Hansen (2020); Petravic, Senjug in Gehrmann (2018)) razlikujejo v tolikšni meri, da primerjave jezikovnopolitičnih okoliščin in rešitev prinesejo le nepregledno zbirko neprimerljivih podatkov, ki so značilni oz. veljavni le v določeni državi. V omenjenem članku Aarøe in Daryai-Hansen (2020) se izkaže, da so potrebne kompetence učitelja tujega jezika v zgodnjem obdobju ne glede na državo, v kateri poteka zgodnje poučevanje, pravzaprav primerljivo opredeljene. Ker se monografija osredotoča na Slovenijo, podatki iz drugih držav niso vključeni v raziskavo.

Cilj raziskave tega poglavja je bil ugotoviti, kje so zapisane ali vsaj omenjene zahtevane kompetence učitelja tujega jezika na predšolski stopnji in katere so dejansko opredeljene kot temeljne za to starostno obdobje.

Zato je bil prvi korak, da smo na kratko opredelili pojem kompetence, ga postavili v zgodovinski kontekst in določili pomen tega pojma za pričujočo raziskavo. Na podlagi Weinertove opredelitve smo prevzeli nekoliko bolj posplošeno opredelitev Kacjan in Jazbec (2017, str. 5), ki opredeljuje kompetence kot »dinamične kombinacije znanja, razumevanja, sposobnosti, spretnosti in zmožnosti«.

V drugem koraku smo pregledali uradne dokumente, kot so relevantni zakoni, podzakonski akti in pravilniki, in ugotovili, ali opredeljujejo kompetence, ki jih mora obvladati učitelj tujega jezika v zgodnjem otroštvu. Izkazalo se je, da mora učitelj imeti pedagoško izobrazbo in odvisno od opravljenega rednega študija še ustrezno dokvalifikacijo.

*Kurikulum za vrtce* (1999) je dokument, ki opisuje temeljna načela delovanja vrtcev, cilje, načela, temeljna védenja, vsebine in cilje na posameznih področjih, vendar je namenjen vzgojiteljem in ostalim deležnikom v vrtcih, ne pa učiteljem tujega jezika v tem obdobju, saj tuji jezik v dokumentu ni omenjen.

*Nürnberška priporočila za zgodnje poučevanje tujega jezika* (2010) so v nasprotju s *Kurikulustom za vrtce* (1999), ki je nacionalni, slovenski uradni dokument, mednarodni dokument, katerega cilj je zagotavljanje enakovrednega zgodnjega poučevanja tujega jezika nemščine in precej natančno opredeljuje razne vidike zgodnjega poučevanja tujega jezika, namenjena širšem krogu. Ta dokument je bil tudi podlaga za slovenske učne načrte za tuji jezik nemščino. Izpostaviti moramo, da dokument poudarja pomen in vlogo učitelja tujega jezika pri zgodnjem učenju tujega jezika, saj je učitelj tista oseba, s katerim otrok vzpostavi stik in z njim poveže tuji jezik. Poleg tega je prvi oz. najbolj pomemben jezikovni vzor (vsaj pri nemščini kot tujem jeziku ali drugih tujih jezikih, ki niso angleščina) ter posredovalec in razlagalec jezikovnih in kulturnih vsebin in vzorcev.

Sledila je še kratka predstavitev oz. analiza nekaterih drugih relevantnih dokumentov, kot so tri akreditacije relevantnih študijskih programov (temeljita analiza sledi), *Skupni evropski jezikovni okvir* (2001) in *Dodatek k skupnemu evropskem jezikovnem okviru* (2018) ter *Elektronski portfolio za temeljno izobraževanje učiteljev tujih jezikov* (2011), pri treh slednjih nismo zasledili konkretne opredelitve kompetenc učiteljev, le v Dodatku (2018) lahko iz zapisov sklepamo na kompetence učiteljev.

Tem teoretičnim analizam je sledila osrednja, empirična analiza kompetenc učiteljev, ki so zapisane v eni akreditaciji rednega študijskega programa (*Zgodnje učenje*, PeF UP, b. l.) in dveh študijskih programih za izpopolnjevanje (*Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja angleščine* na PeF UL in *Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja angleščine oziroma nemščine* na FF/PeF UM) in *Kurikulumu za vrtce* (1999).

Pri kompetencah učitelja tujega jezika v predšolskem obdobju smo opredelili tri kategorije (kompetence, vezane na proces poučevanja in učenja; kompetence, vezane na značilnosti otroka, in kompetence, vezane na osebnost učitelja), znotraj teh kategorij več podkategorij.

Pri kompetencah učitelja tujega jezika, vezanih na proces poučevanja in učenja, smo analizirali 7 podkategorij: teorije procesa učenja, prenos teorije v prakso, osredotočenost na otrokove potrebe, diferenciacija, motiviranje otrok, smiselno vključevanje IKT in kakovost učnega procesa.

Kompetence učitelja tujega jezika, vezane na značilnosti otrok, se nanašajo na heterogenost otrok, kulturno ozadje otrok in delo z otroki s posebnimi potrebami.

Kompetence, vezane na učitelja, so najštevilčnejše zastopane, zato smo opredelili 13 podkategorij: izkazovanje empatije, etika profesionalnega razvoja, jezikovne kompetence, komunikacija, kooperacijske zmožnosti in sposobnosti, organizacijske sposobnosti, osebni razvoj učitelja, prenos teorije v prakso, razumevanje teoretičnih podlag, razvoj zmožnosti vseživljenjskega učenja, reflektivnost, strokovna samostojnost izpopolnjevanje ter zagotavljanje kakovosti učnega procesa.

Ker se opredeljene kompetence v veliki meri prepletajo ali so prisotne pri vsaj dveh kategorijah, smo za določitev temeljnih kompetenc učitelja tujega jezika v zgodnjem otroštvu iz kategorij in podkategorij pripravili 5 vsebinskih sklopov, ki zaobjamejo vse zahtevane kompetence.

### **Vsebinski sklop 1: Proces poučevanja in učenja tujega jezika – teorija in njen prenos v prakso**

V tem vsebinskem sklopu so zajeti:

- temeljni pedagoški koncepti poučevanja tujega jezika v zgodnjem otroštvu njihov razvoj in delovanje,
- specifična načela načrtovanja, izvajanja in vrednotenja poteka in rezultatov učenja ciljne skupine (predšolski otroci) in
- temeljni koncepti na drugih področjih, kot so likovno in glasbeno ustvarjanje, matematika, spoznavanje okolja, športno udejstvovanje in jezikovni razvoj v materinščini.

Od učitelja tujega jezika v predšolskem obdobju se pričakujejo številne kompetence. Ker so udeleženci teh izobraževanj opravili različne predhodne študijske programe, se tudi potrebe posameznih skupin (npr. učiteljev razrednega pouka ali učitelja tujega jezika) razlikujejo. Zato različni študijski programi oz. programi za izpopolnjevanje ponujajo tudi različne sklope kompetenc (gl. poglavje 2.2.4 in 4.1).

### **Vsebinski sklop 2: Heterogenost otrok in njihove potrebe**

Sem sodi relativno malo kompetenc, saj so otroci tega starostnega obdobja vedno upoštevani v procesu poučevanja in učenja. Omeniti pa moramo kljub temu nekaj pomembnih vidikov:

- skupne značilnosti in razlike med otroki ciljne skupine,
- potrebna diferenciacija in individualizacija in
- motiviranje otrok k sodelovanju in nadaljnjem učenju tujega jezika.

Omeniti moramo še na obrobje potisnjen del otrok te starostne skupine, to so otroci s posebnimi potrebami, ki so, drugače kot v predšolskem obdobju sledeči šolski vertikali, (žal) skoraj vedno izključeni iz razmisleka o zgodnjem učenju tujega jezika.

### **Vsebinski sklop 3: Vključevanje IKT v proces zgodnjega učenja**

(Ne-)Uporaba IKT v tem starostnem obdobju je izpostavljena zaradi dveh razlogov: prvi razlog je reakcija odločevalcev v šolstvu na zdravstveno pandemijo COVID-19, ki je starostni skupini predšolskih otrok bolj ali manj preprečila zgodnje učenje tujega jezika, in drugi razlog je v še vedno prevladujočem prepričanju, da je najbolje za predšolske otroke, da se jih zaščiti pred vplivom IKT na njihov telesni in kognitivni razvoj. Pri tem pozabljajo, da so ti otroci izven vrtcev običajno deležni oz. celo v veliki meri deležni IKT. Ali je to ustrezno ali ne, naj v okviru tega diskurza ostane polemika za bližnjo prihodnost.

Predvidevamo, da se vzgojitelji pri njihovih aktivnostih izogibajo uporabi IKT, učitelji tujega jezika pa jo brez dvoma vsaj za določene namene uporabljajo:

- za vizualne prezentacije,
- za predvajanje zvočnih in/ali avdio-vizualnih posnetkov



- za priprave na pouk in
- za zapisovanje ugotovitev glede otrokovega razvoja in primanjkljajev.

Zaradi zadnjih dveh namenov IKT uporabljajo in jo bodo tudi v bodoče uporabljali ne le učitelji tujega jezika, temveč tudi vzgojitelji.

#### **Vsebinski sklop 4: Zagotavljanje kakovosti poučevanja in učenja tujega jezika**

Kompetence učitelja, ki jih uporablja za zagotavljanje kakovosti učnega procesa in vsega, kar zadeva učnemu procesu pridružene aktivnosti, so pomembne za vse faze poučevanja tujega jezika in vključujejo nekaj pomembnih področij:

- kritična analiza pouka in lastnega dela,
- evalvacija napredka otrok,
- proučevanje procesa poučevanja in učenja,
- refleksija celotnega procesa.

Za zagotavljanje kakovosti procesa poučevanja in učenja tujega jezika so poleg navedenih kompetenc potrebne še vse ostale kompetence, ki so omenjene v ostalih vsebinskih sklopih.

#### **Vsebinski sklop 5: Osebnostni in profesionalni razvoj učitelja**

Tako kot ostali vsebinski sklopi je tudi ta prepleten in temeljni za učinkovito in otrokom primerno zgodnje poučevanje. Ker se pa vsebine tičejo v prvi vrsti učitelja samega, so navedene kot ločen sklop. Pomembni vidiki osebnostnega in profesionalnega razvoja učitelja so:

- etično ravnanje na področju profesionalne in družbene etike, tolerantnosti in fleksibilnosti,
- sposobnost vseživljenjskega učenja
- vzdrževanje in izboljšanje jezikovnih kompetenc,
- skrb za strokovni razvoj,
- zagotavljanje refleksivnosti,
- avtonomno delo,

- kooperacijske in
- komunikacijske kompetence.

Navedene kompetence so temeljne, vendar pa se morajo učitelji za te potruditi sami, saj se pričakuje od visoko izobraženih strokovnjakov, da skrbijo tudi za ta vidik svoje osebnosti.

Za zaključek želimo podati le misel, ki naj bi vodila učitelje tujega jezika, ki poučujejo na predšolski stopnji (in tudi vse ostale): Ne čakajte, da vas prisilijo k razvoju lastnih kompetenc (tudi to se je in se bo še dogajalo), skrbite zase in za razvoj vaših kompetenc, saj le tako boste lahko dvomljivcem mirno in strokovno utemeljili vaše delo. Vedno se najde nekdo, ki podvomi o vaši kompetentnosti, dokažite mu nasprotno na podlagi ustrezno pridobljenih znanj in razvitih kompetenc.

## Literatura

- Aarøe K. M. in Daryai-Hansen, P. (2020). Vor welchen Herausforderungen steht der frühe DaF-Unterricht im dänisch-deutschen Grenzland? Eine Lehrerstudie im Rahmen der dänischen Lehrerfortbildung. *ZIF Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25 (1), 757-782. Dostopno na: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1033> (zadnji dostop: 26. 1. 2022)
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Dodatek k SEJO – Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg in Cambridge, Council of Europe Publishing in Cambridge University Press. Dostopno na: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- EPOSTL – Council of Europe (2007). European Portfolio for Student Teachers of Languages – A reflection tool for language teacher education. Dostopno na: [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3\\_Epostl\\_D\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf) (zadnji dostop: 16. 7. 2021)
- Jazbec, S. (2021): Zgodnje učenje tujega jezika nemščine v besedi in sliki otrok v vrtcu. V A. Lipavc Oštir in K. Pižorn (ur.), *Več/-raznojezičnost v predšolskem obdobju*. V tisku.
- Kacjan, B. in Jazbec, S. (2017). Differierender und unsystematischer Kompetenzbegriff in Lehrplänen und anderen Dokumenten in europäischen Bildungssystemen – Versuch einer applikativen Begriffsbestimmung. Erasmus+ Projekt: Improving teaching methods for Europe (ImTeaM4EU). Dostopno na: [http://www.imteam4.eu/files/cto\\_layout/img/project/Kompetenzen.pdf](http://www.imteam4.eu/files/cto_layout/img/project/Kompetenzen.pdf) (zadnji dostop: 22. 6. 2021)
- Kurikulum za vrtce – Nacionalni kurikularni svet za vrtce (1999). Kurikulum za vrtce. Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predskolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf> (zadnji dostop: 16. 7. 2021)
- Nürnberška priporočila – Goethe Institut (1999). Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. (Originalna verzija na spletu ni več dostopna).

- Nürnbergška priporočila – Goethe Institut (2010). Nürnbergger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen – Neubearbeitung – Goethe Institut (2010). Dostopno na: Nürnbergger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen - Goethe-Institut (zadnji dostop: 16. 7. 2021)
- Petravic, A., Senjug Golub, A. in Gehrman, S. (2018). *Deutsch von Anfang an: Frühes Fremdsprachenlernen als Chance. Perspektiven aus Südosteuropa*. Münster, New York, Založba Waxmann.
- Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami (2012): 3592. *Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami*, stran 9492. Uradni list Republike Slovenije, št. 92/2012. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2012-01-3592> (zadnji dostop: 2. 6. 2021)
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2015). Neuradno prečiščeno besedilo št. 4. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10943> (zadnji dostop: 3. 7. 2021)
- Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO) - Svet Evrope (2001). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Strasbourg in Cambridge, Council of Europe Publishing in Cambridge University Press. Dostopno na: <https://rm.coe.int/1680459f97> (zadnji dostop: 16. 7. 2021)
- Šolska zakonodaja I (1996). Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja angleščine oziroma nemščine – Akreditacija FF/PeF UM (2013). Vloga za pridobitev soglasja k študijskemu programu za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja angleščine oziroma nemščine Filozofske fakultete in Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru. Maribor: Filozofska fakulteta in Pedagoška fakulteta.
- Zakon o vrtcih (2005): 4349. *Zakon o vrtcih* (uradno prečiščeno besedilo) (ZVrt-UPB2), Stran 10522. Uradni list Republike Slovenije, št. 100/2005. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2005-01-4349> (zadnji dostop: 2. 6. 2021)
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih (2021): 412. *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih* (ZVrt-G), stran 1209. Uradni list Republike Slovenije, št. 18/2021. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2021-01-0412> (zadnji dostop: 2. 6. 2021)
- Zgodnje poučevanje angleščine – Akreditacija PeF UL (b. l.). Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja angleščine. Predstavitveni zbornik. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Zgodnje učenje – Akreditacija PeF UP (b. l.). Opis programa od vpisa v prvi letnik v študijskem letu 2016/2017 dalje. Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem. Dostopno na: od 2016/2017 - Univerza na Primorskem - Pedagoška fakulteta (upr.si) (zadnji dostop: 16. 7. 2021)

