

Naslov:

**ANALIZA OPAZOVANJA POUKA – ZGODNJEGA UČENJA TUJIH JEZIKOV
(ANGLEŠČINE, NEMŠČINE IN FRANCOŠČINE)**

(Evalvacijska študija)

Avtorica: Dr. Saša Jazbec

Oddelek za germanistiko, FF Maribor

Maribor, avgust 2009

KAZALO:

1. Uvod	- 3 -
2. Cilji dela projektne skupine	- 3 -
3. Namen in cilj zbiranja podatkov o organizacijskih okoliščinah izvedbe zgodnjega učenja tujega jezika na šolah	- 4 -
4. Cilj opazovanja pouka.....	- 5 -
4.1 Raziskovalna vprašanja in hipoteze.....	- 6 -
4.2 Metodologija.....	- 6 -
4.3 Profil anketirancev.....	- 6 -
4.4 Instrumenti zbiranja podatkov.....	- 7 -
4.5 Predstavitev opazovalnega obrazca	- 7 -
4.6 Instrumenti obdelave in analize podatkov.....	- 8 -
5. Rezultati in interpretacija opazovanja pouka	- 8 -
5.1 Analiza kvantitativnih podatkov.....	- 8 -
5.1.1 Splošni podatki	- 8 -
5.1.2 Organizacija pouka	- 11 -
5.1.3 Organizacija razreda.....	- 11 -
5.1.4 Učni cilji	- 12 -
5.1.5 Potek učne ure.....	- 12 -
5.1.6 Interakcija	- 16 -
5.1.7 Preverjanje uresničevanja zadanih ciljev	- 17 -
5.2 Analiza kategorije <i>druga opazanja</i> – Kvalitativna dimenzija opazovanih ur	- 18 -
5.2.1 Didaktični pristopi.....	- 18 -
5.2.2 Dejavniki, ki vplivajo na potek in izvajanje pouka.....	- 20 -
6. Sklep.....	- 30 -
Priloga 1 Ekskurs	- 32 -

1. UVOD

Učni proces je zapleten in dinamičen proces. Določen je z zunanjimi dejavniki in pogoji za delo, odločilno pa ga zaznamujejo dejanski udeleženci, to so učitelji, učiteljice in učenci, učenke. Zaradi enkratnosti in neponovljivosti osebnostnih značajev in lastnosti, motivacije za delo, interesov, pripravljenosti sodelovanje tako učenk in učencev kot učiteljev in učiteljic, je vsaka učna ura edinstvena in kot taka neponovljiva. Učitelj ali učiteljica je postavljen/postavljena pred velik izziv, da uspešno krmari med določili npr. učnega načrta, zastavljenimi cilji ter naštetimi subjektivnimi dejavniki. Uspešnost pouka pa je nedvomno zelo odvisna od učiteljeve ali učiteljčine kompetentnosti, pripravljenosti na dialog, notranje motivacije za delo ter bolj ali manj intenzivnih priprav za delo v razredu.

2. CILJI DELA PROJEKTNE SKUPINE

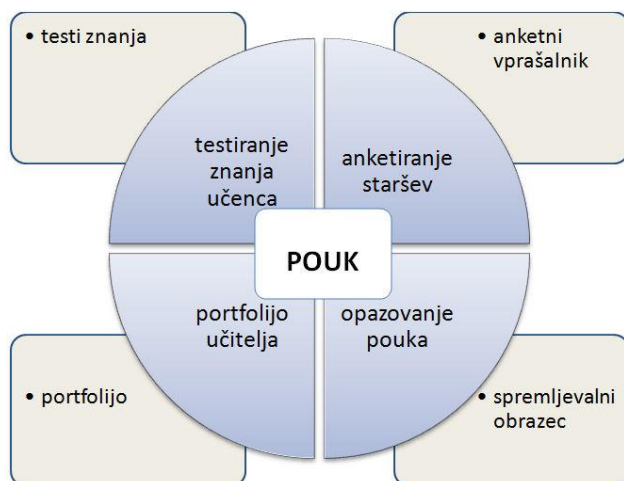
Ožja skupina strokovnjakinj projekta *Sporazumevanje v tujih jezikih – Uvajanje tujega jezika (UTJ) in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščanja (JiMU) v prvo vzgojno izobraževalno obdobje OŠ (2008-2011)* si je med svoje cilje dela zadala, da posname stanje zgodnjega pouka tujega jezika v Sloveniji. Eden izmed pomembnih »pogojev« za vključitev šole v projekt je bil ta, da na šoli že poteka ena izmed možnih oblik zgodnjega učenja tujega jezika. Ker je možnih načinov izvajanja zgodnjega učenja tujega jezika veliko in ker jih izvajajo različno usposobljene in nenazadnje tudi različno kompetentne učiteljice in učitelji, smo se v projektni skupini odločili, da »posnamemo« obstoječe stanje s pomočjo različnih statističnih instrumentov in z delom nadaljujemo tam, kjer so bodo pokazale pomanjkljivosti oz. da ga vzpodbujamo tam, kjer se bo izkazalo za uspešno ali zelo uspešno.

Za čim bolj objektivno sliko tega stanja, smo po načelu triangulacije, pridobili podatke o pouku iz različnih virov, in sicer:

- 1) anketiranje staršev,
- 2) testiranje znanja učencev,
- 3) izdelava portfolija učiteljev in učiteljic

4) ter neposredno opazovanje pouka s strani sodelavk ožje projektne skupine.

Kot je razvidno iz naštetega so bili za spremljavo pouka uporabljene različne vrste statističnih instrumentov (anketni vprašalnik test znanja, portfolijo opazovalni list), in sicer z namenom, da bi dobili čim bolj objektivno sliko dejanskega poteka zgodnjega učenja tujega jezika v slovenskih šolah. Skica prikazuje shematski načrt uporabe vrste raziskovalnih instrumentov in prikazuje vse tipe anketirancev in anketirank, ki so bili vključeni v raziskavo.



Pridobljeni in zbrani podatki so bili analizirani in statistično obdelani, v nadaljevanju bo v okviru tega prispevka natančno predstavljeno le:

- *opazovanje pouka s strani sodelavk ožje projektne skupine*, in sicer na osnovi analize zbranih podatkov v spremljevalnih obrazcih.

3. NAMEN IN CILJ ZBIRANJA PODATKOV O ORGANIZACIJSKIH OKOLIŠČINAH IZVEDBE ZGODNJEGA UČENJA TUJEGA JEZIKA NA ŠOLAH

Zbiranje podatkov o tem, kako poteka dejanski pouk tujega jezika na različnih šolah, ki so vključene v projekt, je pomembno iz različnih vidikov. Pokazati želimo, da je zgodnje učenje tujega jezika kljub temu, da ima še vedno status neformalne oblike učenja, vključeno v šolske urnike. Načini izvajanja so zelo različni, odvisni od najrazličnejših dejavnikov, prav tako

različni so profili učiteljev in učiteljic, ki zgodnje učenje tujega jezika izvajajo. Z analizo obstoječega stanja poučevanja zgodnjega pouka želimo opozoriti tudi na probleme in vrzeli, s katerimi se na šolah soočajo, in sicer prav zaradi tega, ker gre za neformalno obliko učenja (Prim. Poglavje 6).

4. CILJ OPAZOVANJA POUKA

Neposredno opazovanje pouka je zelo zanimiv postopek. Kljub nelagodju in morda neavtentičnosti situacije v razredu, ko se pojavi zunanji opazovalec ali opazovalka, ko učiteljica ali učitelj, hote ali nehote spremeni sicer ustaljene načine dela, ko učenke in učenci s svojim vedenjem včasih pozitivno, včasih pa tudi negativno presenetijo, in nenazadnje tudi kljub strokovnosti in poskusom objektivnosti subjektivnih pogledov opazovalk, je tak način po mojem mnenju tisti, ki najbolj neposredno pokaže, kako poteka delo v razredu. Le takšno opazovanje pouka lahko pripomore k konstruktivnim spremembam, ki, kot se je izkazalo, so potrebne. Pri pouku je pač tako, da je lahko delo opravljeno dobro, odlično, a bi vedno lahko bilo tudi boljše. S tem se moramo učitelji in učiteljice sprijazniti in se temu idealu *boljše, najboljše* vedno približevati. Opazovalke smo opazile, da povsod pouk ne poteka v skladu z načeli in priporočili za zgodnje učenje tujega jezika. Poskus razgovora z učiteljico ali učiteljem pa ni bil vedno uspešen. Izkazalo se je, da učiteljice in učitelji, ki so sicer učiteljice in učitelji z večletno prakso, zelo slabo in vedno *zelo osebno* sprejemajo kritiko. Namen opazovanja pouka pa nikakor ni bil osebna kritika, *temveč konstruktivna kritika dela*. Zmožnost sprejeti, premisliti kritiko ter jo upoštevati pri nadaljnjem delu, je ena izmed pomembnih kompetenc vsakega učitelja in učiteljice, ne glede na to, ali dela v osnovni, srednji šoli, na fakulteti ali kakšni drugi privatni izobraževalni instituciji. Najpomembneje je, da se znamo od kritike osebno distancirati, seveda pa moram priznati, da to nikakor ni enostavno. Opazovanje pouka s strani sodelavk projektne skupine je imelo tudi ta namen, da se razrahljajo ustaljeni vzorci dela pri zgodnjem učenju in da se v delo vnese »konstruktivni nemir«.

4.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN HIPOTEZE

Pri pripravi na opazovanje pouka si strokovnjakinje niso, kot je sicer to običajna praksa pri empiričnem raziskovanju, zastavljale hipotez ex-ante, temveč so se pravzaprav po načelu kvalitativnega raziskovanja brez hipotez lotile opazovanja. Eden izmed pomembnih prispevkov je pa formuliranje hipotez, ki so rezultat raziskave in katerih relevantnost bo potrebno preverjati na še večjem bolj reprezentativnem vzorcu.

4.2 METODOLOGIJA

Opazovanje je potekalo tako, da je vodja projektne skupine razdelila šole, ki so vključene v projekt, posameznih opazovalkam. Te so potem stopile v osebni stik z učiteljem ali učiteljico na šoli in se dogovorile za termin opazovanja. Opazovanje je potekalo v mesecu novembru in decembru 2008. Ponekod se je opazovanja pouka udeležila tudi ravnatelj ali ravnateljica na šoli. Po opazovanju so opazovalke izvedle še pogovor z učiteljico ali učiteljem, v katerem so se pogovorili o morebitnih nejasnostih, o informacijah, ki jih ni bilo moč razbrati pri sami uri (št. ur pouka na leto, financiranje, materiali za delo itd). Učitelji in učiteljice so opazovalkam oddale tudi učno pripravo za izvedeno uro in letni delovni načrt. Vse to so opazovalke skrbno beležile in zbirale in je zdaj pri vodji projekta na razpolago v raziskovalne namene.

4.3 PROFIL ANKETIRANCEV

Učiteljice in učitelji, katerih ure smo opazovale, so izkušeni praktiki, ki večinoma že več let izvajajo zgodnje učenje tujega jezika. Po izobrazbi so učiteljice ali učitelji tujega jezika (angleščine, nemščine, francoščine, španščine, italijanščine), ki so se v okviru permanentnega izobraževanja, večinoma pa v okviru lastne iniciativnosti izobrazile/izobrazili za delo z mlajšimi otroki ali pa razredne učiteljice ali učitelji, ki so si pridobili dodatno izobrazbo, t.i.

PIAOŠ, ali so izkazali svoje dovolj dobro znanje obvladovanja jezika s certifikati. Natančni podatki o profilih učiteljev in učiteljic so predstavljeni v okviru prispevka Alje Lipavic Oštir.

4.4 INSTRUMENTI ZBIRANJA PODATKOV

Za opazovanje je bil uporabljen obsežni opazovalni obrazec, ki ga je pripravljala skupina strokovnjakov. Spremljevalni obrazec je vseboval splošna vprašanja odprtega tipa, ter tabele s petstopenjskimi lestvicami in del, kjer so opazovalke vpisale svoja t.i. druga opažanja.

4.5 PREDSTAVITEV OPAZOVALNEGA OBRAZCA

V nadaljevanju so na kratko opisane vsebine posameznih kategorij.

I., II, III Opazovalke so zapisale datum in čas opazovanja, svoje ime ter ime in priimek učitelja ali učiteljice. Navedle so t.i. *poučevani tuji jezik* in šolo, na kateri so pouk opazovale.

V. ¹ Opazovalke so navedle, v katerem razredu so opazovale, koliko otrok je bilo prisotnih in koliko je bilo od tega dečkov in deklic.

VI. Opazovalke so zabeležile podatke o organizaciji pouka, in sicer, kako dolgo je pouk trajal, in kako je bil organiziran razred.

VII. Opazovalke so zapisale, katero učno gradivo in tehnologija so bili uporabljeni pri pouku in kdo jih je uporabljal, učiteljice oz. učitelji ali učenke in učenci.

VIII. Opazovalke so čim bolj podrobno zapisale potek pouka: sosledje dejavnosti, pristop, upoštevanje načel medkulturnosti in večjezičnosti, motiviranje učenk in učencev, predznanje, oblika dela, prevladujoč metoda dela, načine ponavljanja, domača naloga

IX. Opazovalke so ocenile pouk oz. elemente pouka s pomočjo petstopenjske lestvice. Vrednost 1 je pomenila, da zapisana trditev sploh ne drži, in vrednost 5, da zapisana trditev

¹ Kategorija IV je na spremljevalnih listih izpadla zaradi tehničnih okoliščin.

popolnoma drži. V kolikor določenega elementa ni bilo možno oceniti so obkrožile 9. Ocenjevani so bili naslednji elementi pouka: *splošni vtis, učni cilji, potek učne ure, interakcija in preverjanje*.

XI.² Opazovalke so imele še možnost, da v kategorijo *druga opažanja, opombe, pojasnitve* zapišejo vsa pomembna opažanja, ki jih niso mogle vključiti pri prejšnjih točkah.

Učiteljice in učitelji, katerih pouk smo opazovali, so spremljevalnemu obrazcu dodale oz. dodali še letno pripravo te pripravo na pouk opazovane ure z vsemi prilogami.

Po opazovanju učne ure je sledil še razgovor z učiteljem ali učiteljico, katerega namen je bil dajanje povratne informacije o opazovani uri, razjasnitev nejasnosti itd.

4.6 INSTRUMENTI OBDELAVE IN ANALIZE PODATKOV

Podatke smo zbrali po kategorijah in numerične podatke predstavili v tabelah s procenti in frekvencami. Nenumerične podatke smo prav tako poskusili klasificirati in analizirati, kar je predstavljeno v poglavju 5.2.

5. REZULTATI IN INTERPRETACIJA OPAZOVANJA POUKA

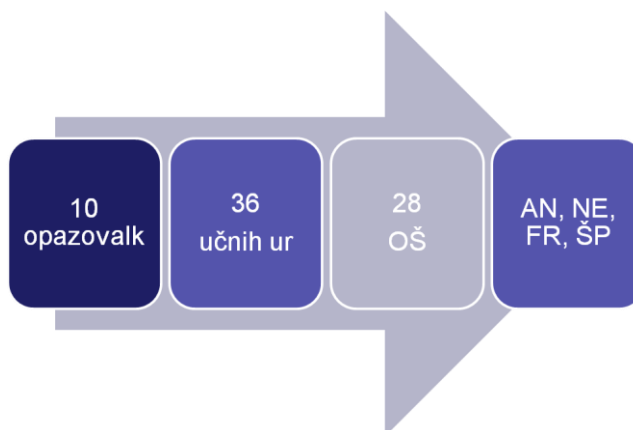
5.1 ANALIZA KVANTITATIVNIH PODATKOV

5.1.1 SPLOŠNI PODATKI

V novembru in decembru 2008 je 10 opazovalk opazovalo 36 učnih ur na 28 različnih osnovnih šolah po vsej Sloveniji. Glede na to, da je osnovnih šol v Sloveniji več kot 500, gre za približno 5% šol. Pri čemer šole niso izbrane reprezentativno, temveč glede na to, katera šola se je vključila v projekt.

² Kategorija X je izpadla iz tehničnih razlogov.

Kvantitativna in kvalitativna analiza opazovanj



Opazovale smo zgodnje učenje različnih tujih jezikov, največ je bilo opazovanih ur angleščine, nato nemščine, nato francoščine in španščine.

Največje število opazovanih ur je potekalo v 3. razredu, medtem ko je bilo število opazovanih ur v 1. in 2. razredu enako. Pri opazovanih urah je bilo skupaj 735 otrok, od tega 377 deklic in 356 dečkov.

Največje število tretjih razredov pri opazovanju je posledica izhodišča projekta o zgodnjem učenju. V razpisnih pogojih je bilo navedeno, da se lahko vključi šola, kjer se že vsaj tretje leto izvaja pouk zgodnjega učenja tujega jezika. Ker je bilo takšnih šol premalo, interes ostalih pa velik, so se vključile še ostale šole.

Na zemljevidu Slovenije so prikazani kraji, kjer so šole po vsej Sloveniji, na katerih smo opazovale pouk.



Poimenski seznam šol, kjer so potekale spremljave

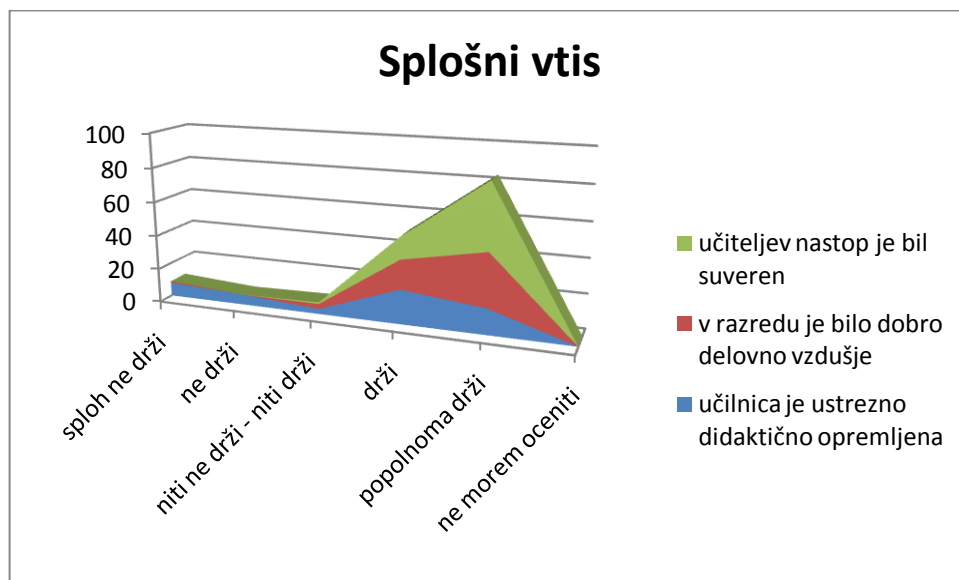
OŠ A.T. Linhartar Radovljica, POŠ Ljubno	OŠ Kozlezi (Ljubljana)	OŠ Slave Klavore (Maribor)
OŠ Apače (Murska Sobota)	OŠ Laporje (Sl. Bistrica)	OŠ Staneta Žagarja Lipnica (Kropa)
OŠ Blanca (Blanca pri Sevnici)	OŠ Lipnica PŠ Ovsiš (Podnart Radovljica)	OŠ Šalovci, PŠ Markovci
OŠ Braslovče	OŠ Majde Vrhovnik (Ljubljana)	OŠ Škofja Loka - Mesto
OŠ Brežice	OŠ Murska Sobota I	OŠ Šmartno pri Slovenj Gradcu
OŠ Brinje (Grosuplje)	OŠ Murska Sobota II, PŠ Krog	OŠ Tabor (Vransko)
OŠ Cvetka Golarja, Škofja Loka	OŠ Murska Sobota II	OŠ Valentina Vodnika (Ljubljana)
OŠ Davorina Jenka, Cerklje	OŠ Planina pri Sevnici (Planina pri Sevnici)	OŠ Velika Dolina (Jesenice na Dolenjskem)
OŠ Elvire Vatovec, Prade (Koper)	OŠ Preska, Medvode	OŠ Vojnik, POŠ Nova Cerkev (Vojnik)
OŠ Franca Malgaja Šentjur pri Celju	OŠ Rače	OŠ Vransko
OŠ Grad	OŠ Rodica (Domžale)	OŠ Zadobrova (Ljubljana)
OŠ Janka Padežnika (Maribor)	OŠ Rodica (Radovljica)	

Iz zemljevida je razvidno, da so šole, vključene v projekt, neenakomerno razpršene po Sloveniji in da so nekateri deli Slovenije zelo dobro zastopani (osrednja in vzhodna Slovenija), ponekod pa sploh ne (Primorska in zahodni del Slovenije). Ena izmed prioritete projekta je tudi širjenje projektne skupine vključenih šol in zagotovo je potrebno povabiti k projektu šole iz tistih delov Slovenije, ki do sedaj niso bili vključeni.

5.1.2 ORGANIZACIJA POUKA

V skladu s pričakovanji se je pokazalo, da se zgodnje učenje tujega jezika na večini šol, in sicer 29, izvaja 2 x 45 na teden. Na sedmih šolah zgodnje učenje izvajajo 2 x na teden po 20 – 30 minut, odvisno od teme, motivacije in sposobnosti koncentracije učenk in učencev.

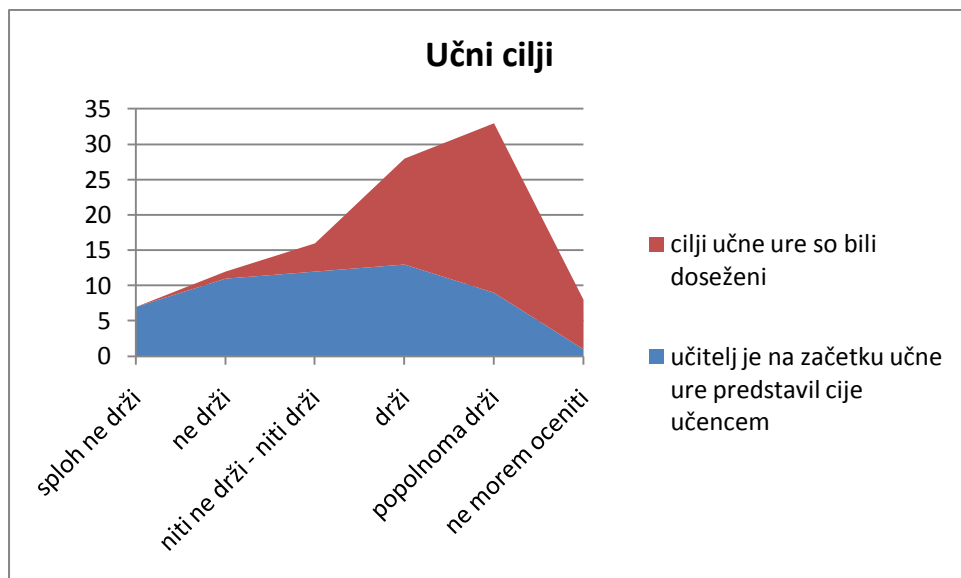
5.1.3 ORGANIZACIJA RAZREDA



Graf št. 1: Splošni vtis

Kot je razvidno iz grafa 1 je z izjemo ene ure povsod vladalo dobro delovno vzdušje v razredu, prav tako ni dvoma o suverenosti vseh učiteljev in učiteljic. Nekoliko manj ugodni so rezultati, ki se nanašajo na ustrezno didaktično opremljenost učilnic. Zanimiv podatek, predvsem zato, ker zgodnje učenje tujega jezika poteka načeloma v enem izmed razredov prve triade, ki so običajno dobro didaktično opremljeni. Verjetno je tak rezultat opazovanja povezan tudi s tem, da zgodnje učenje tujega jezika na šolah ni sistematizirano in pouk poteka v različnih učilnicah, ki, kot je pokazalo opazovanje, niso nujno prilagojene za zgodnje učenje tujega jezika.

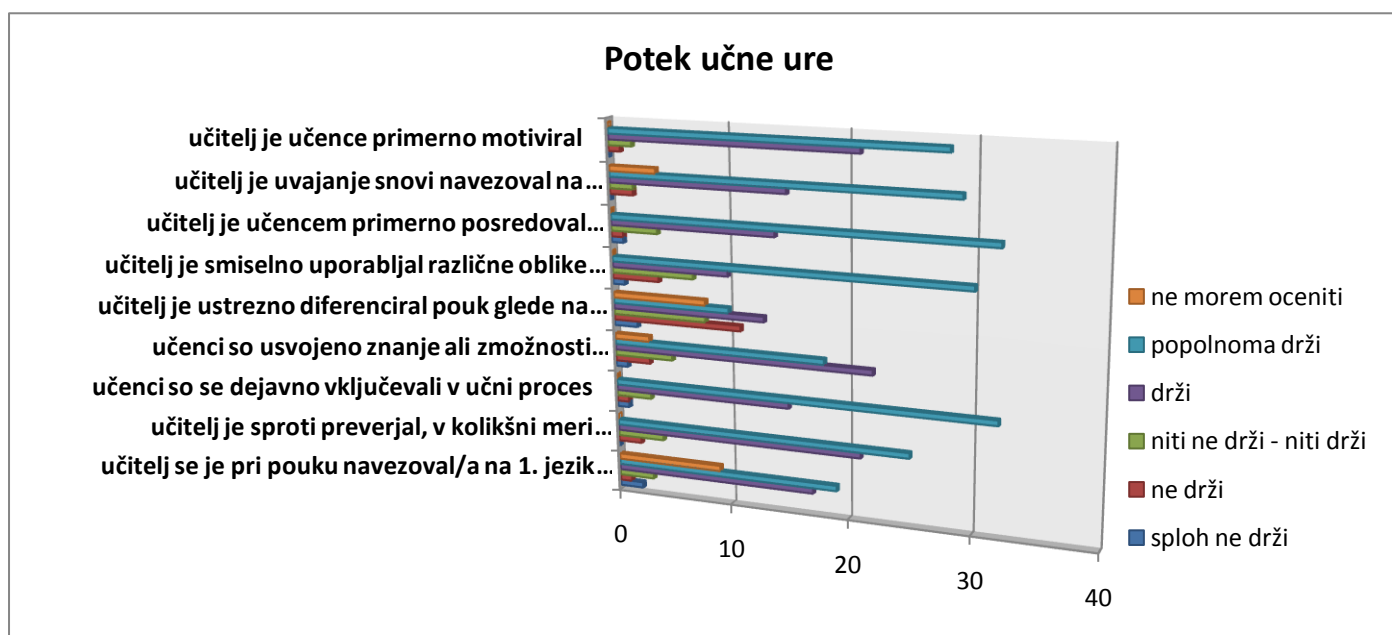
5.1.4 UČNI CILJI



Graf št. 2: Učni cilji

Graf 2 nazorno pokaže, da cilj na začetku ure pogosto ni bil jasno predstavljen učencem in učenkam, kot to vleva eno temeljnih didaktičnih načel. Kljub temu, pa je bil cilj v večini primerov dosežen. To lahko razložimo s posebnostjo zgodnjega učenja tujega jezika, kjer je pomemben didaktični element »presenečenje«. Tako so tudi učitelji in učiteljice utemeljile to zaznano odsotnost eksplicitne napovedi učnega cilja pri večini opazovanih učnih ur.

5.1.5 POTEK UČNE URE



Graf št. 3: Potek učne ure

Iz grafa 3, kjer so prikazani določeni vidiki potek učne ure, je razvidno, da je bila večina navedenih kategorij ustrezno zastopana, kar so opazovalke zaznale kot 'popolnoma drži' ali 'drži'. Za zelo uspešno se je izkazala kategorija *učitelj oz. učiteljica je učence primerno motiviral/motivirala*. Saj je bil le en primer, ko se opazovalka s trditvijo, da je učitelj ali učiteljica otroke motiviral oz. motivirala, sploh strinjala, dva primera, ko se opazovalka ni strinjala, pri treh urah pa te kategorije po mnenju opazovalke ni bilo možno oceniti. Sicer dobri rezultati so relativni, saj bi v tem primeru pričakovali in morali zaznati ustrezno motivacijo prav pri vseh urah. Motivacija je namreč tisti del učenega procesa, od katerega je odvisno vse nadaljnje delo. Učitelji in učiteljice, zlasti tisti z večletno prakso, pogosto »zapadejo« v rutino dela in pozabljajo na dejstvo, da se le motivirani učenke in učenci lahko učijo in da se le motivirane učenke in učenci učijo uspešno. Motivacija pa v slovenski šoli pri pouku ne glede na predmet pogosto izpade. Učitelji in učiteljice to utemeljujejo, češ, da vzame preveč časa, da itak ni uspešna, itd. res je, da je za motivacijo potreben čas, a še enkrat, če učenk in učencev ne motiviramo, se ne bodo učili in naučili oz. bo delo moteno in bomo imeli zagotovo večje disciplinske težave, kot sicer z motiviranimi učenkami in učenci. Po mojem mnenju je največji problem pri motivaciji ta, da ni nikjer napisano ne predlagano, kako lahko učitelj ali učiteljica uspešno motivira določeno skupino učenk in učencev za določeno temo. V strokovni literaturi je veliko predlogov, a to niso recepti in motivacija je pogosto prepuščena kreativnosti in izvirnosti učitelja ali učiteljice. (Vgl. Priloga 1 – Ekskurs: Motivacija pri pouku oz. pri pouku nemščine kot tujega jezika/ Motivation im Unterricht bzw. im DaF-Unterricht).

Naslednji vidik, ki smo ga opazovale pri pouku, je bil, ali je *učitelj/učiteljica je usvajanje snovi navezoval/navezovala na predznanje in izkušnje učencev*. Tudi tu so opazovalke pri večini ur zabeležile, da je bilo navezovanje nove snovi na predznanje ustrezno ali zelo ustrezno. Pri kar nekaj urah pa so zaznale odsotnost te kategorije ali tega niso mogle oceniti. Tako kot pri motivaciji je po mojem mnenju pouk uspešen in osmišljen le, če nova znanja vgrajuje v obstoječa in če jih spiralno nadgrajuje. Če ta vidik ni upoštevan, kognitivno psihološko gledano ta nova znanja nimajo veliko možnosti, da se uskladiščijo v učenčevem oziroma učenkinem dolgoročnem spominu.

Pri kategoriji *učitelj/učiteljica je učencem/učenkam primerno posređoval/posređovala navodila* je večina opazovalk zapisala, da ta trditev popolnoma drži ali drži. Kar nekaj pa je

bilo takšnih, ki tega niso mogle oceniti, kar po mojem mnenju ni dober znak, ali pa so ta vidik pogrešale. Že v uvodnem poglavju pa sem zapisala, da smo zaznali pri opazovanju določene pomanjkljivosti, ki jih želimo z izobraževanjem učiteljic in učiteljev preseči, in ta neprimernost posredovanja navodil je eden izmed pomembnih vidikov in zaznana pomanjkljivost opazovanih učnih ur. Metode in pristopi, ki so jih učiteljice in učitelji uporabljali so bili kognitivno na previsoki ravni ali so bili popolnoma jezikovno usmerjeni celo z vnesenimi metajezikovnimi elementi.

Kategorija *učitelj/učiteljica je smiselno uporabljal/uporabljala različne oblike in metode dela* je bila sicer dobro zastopana, a je po mojem mnenju tudi tu možno zaznati tendenco, da je bila metodična pestrost zlasti pri nekaterih urah premajhna. To spet kaže na neustrezni didaktični pristop in neupoštevanje kognitivnih in razvojno-psiholoških značilnosti otrok v starosti od 6-9 let. Ti otroci se niso sposobni koncentrirati dlje časa – sicer je to zelo različno od posameznikov – in je le pri smiselnem in premišljenem spreminjanju oblik in metod dela mogoče izpeljati 45 min, kot sicer večinoma traja zgodnje učenje tujega jezika.

Najbolj zanimiv je graf pri kategoriji *učitelj/učiteljica je ustrezno individualiziral/individualizirala in diferenciral/diferencirala delo glede na učence/učenke*. Opazovalke so enako pogosto zaznale prisotnost diferenciacije in individualizacije kot njuno odsotnost oziroma individualizacije in diferenciacije niso mogle oceniti. Tudi tu lahko ugotavljamo, da gre za pomembno vrzel, ki jo bo za kakovostno delo v razredu treba zapolniti. Mislim, da je največja težava ta, da so razredi številčni in da je diferenciacijo in individualizacijo dejansko težko izvesti, zlasti menim, da so učitelji in učiteljice za to pri pouku zgodnjega učenja premalo motivirani.

Pri kategoriji *učenci/učenke so usvojeno znanje ali zmožnosti uporabili/uporabile (utrdili/utrdile) v novem besedilu oz. sporočanjem položaju* je rezultat primerljiv s kategorijo, učitelj oz. učiteljica je *novi snov navezoval/navezovala na prejšnjo*, kar je logična posledica, če ni povezovanja, potem tudi učenci in učenke svojega znanja ne morejo ustrezno vključevati.

Zelo dobro so opazovalke ocenile kategorijo *učenci/učenke so se aktivno vključevali v učni proces*. Tukaj gre za izhodišče oz. prednost, ki jo imajo učiteljice in učitelji, ki se ukvarjajo z zgodnjim učenjem v primerjavi s tistimi učitelji in učiteljicami, ki se ukvarjajo s poučevanjem

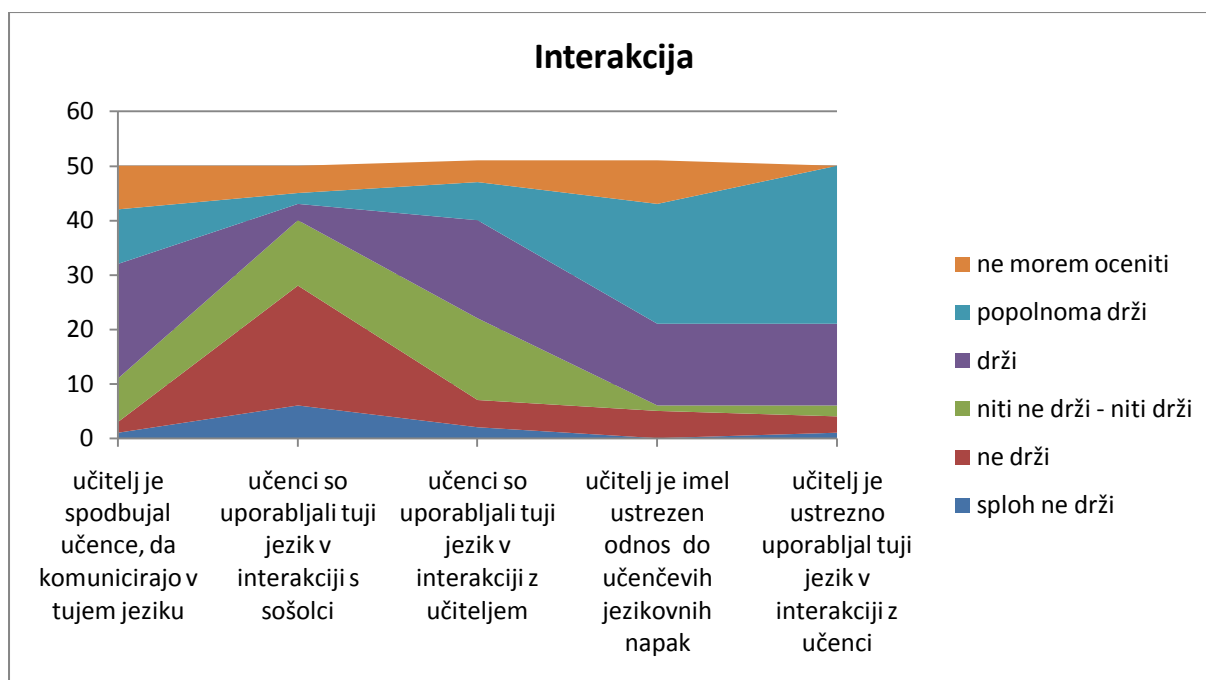
mladostnikov, da otroci v starosti 6-9 let načeloma radi sodelujejo in radi »ugajajo« učitelju ali učiteljici, kar s sodelovanjem nedvomno dosežejo.

Učitelj/Učiteljica je sproti preverjal/preverjala, v kolikšni meri učenci/učenke sledijo pouku oz. se vključujejo v določeno dejavnost – tudi pri tej kategoriji so bile opazovalke z delom zadovoljne. Čeprav menim, da poteka to preverjanje razumevanja obravnavane snovi včasih tudi tako, da učitelj ali učiteljica vpraša učenke in učence, če so razumeli in če niso, potem jim »ugodi« in ponovi vse skupaj v slovenščini.

Kategorija učitelj/učiteljica se je pri pouku navezoval/navezovala na prvi jezik (slovenščino) je pri opazovanih urah statistično gledano slabše zastopana. To pa lahko razložimo s temeljnim načelom pri pouku tujega jezika, ki bi se ga naj držal/držala vsak učitelj ali učiteljica, in to je – da je medij sporazumevanja tuji in ne materni jezik in to ne samo takrat, ko se ne obravnava nova snov, temveč vedno. Vključevanje maternega jezika je potemtakem omejeno. To pa ne pomeni, da učitelj ali učiteljica v določenih situacijah ne preklopi in zlasti, ko gre za opazovanje jezikovnih fenomenov, jezikovno in medkulturno ozaveščanje, uporablja materni jezik učenk in učencev.

Če povzamemo je graf št. 3 zelo bogat s podatki o opazovanih učnih urah. S splošno sliko lahko povsod razen pri diferenciaciji in individualizaciji pri analizi ugotavljamo uspešno delo. Pri opazovanju neugodnih ali manj ugodnih rezultatov (motivacija, navezovanje na že usvojeno snov, menjavanje didaktičnih oblik in metod dela) pa lahko ugotavljamo pomanjkljivosti, ki jih bo potrebno v prihodnosti odpraviti.

5.1.6 INTERAKCIJA



Graf št. 4: Interakcija

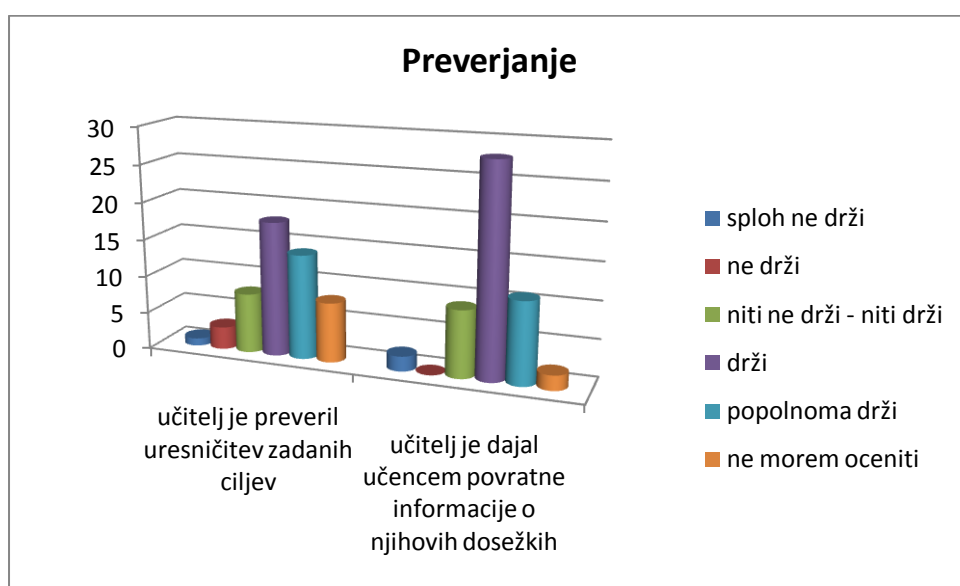
Iz grafa 4 je razvidno, da je učitelj ali učiteljica večinoma vzpodbujala učenke in učence k komunikaciji, velik delež je pa še vedno takšnih ur, kjer to ni bilo možno oceniti oziroma to sploh ne drži ali ne drži. Učenke in učenci v največji meri niso uporabljali tuji jezik v interakciji z učiteljem ali učiteljico. To lahko razložimo, saj je njihova sporazumevalna kompetenca dejansko omejena in predvsem naravnana na razumevanje. Kot uspeh lahko štejemo na tej stopnji že, če so učenci in učenke učitelja ali učiteljico razumeli in v maternem jeziku oz. odreagirali na njihovo izjavo, navodilo. V interakciji s sošolci in sošolkami pa učenke in učenci običajno uporabljajo materni jezik, četudi to učitelj ali učiteljica od njih striktno zahteva, in sicer se to dogaja ne glede na starost otrok. Zanimivo pa je, da so opazovalke zaznale v določenem deležu tudi interakcijo med učenci in učenkami v tujem jeziku na tej stopnji.

Opazovalke so ocenile, da je imel učitelj ali učiteljica korekten odnos do učenkinih oz. učenčevih napak, in sicer temu v prid govori največji delež v grafu. Žal so opazile tudi nekorekten odnos in to didaktično vrzel bo nujno treba odpraviti, saj je ravnanje in obravnavanje napak pri učenju tujega jezika zelo pomembno, in sicer gledano dolgoročno za jezikovni razvoj vsakega posameznika. Napake, predvsem na tej zgodnji stopnji, je potrebno

odpravljati intuitivno, se pravi ponoviti izjavo, in sicer korektno, in jih ne »terapirati«, kot to običajno počnejo učiteljice in učitelji (velja zlasti za poučevanje starejših učenk in učencev).

Iz analize tabel opazovalk je razvidno, da so v večini primerov ocenile, da je učitelj ali učiteljica ustrezno uporabljal/uporabljala tuji jezik v komunikaciji z učenkami in učenci. V drugih opažanjih je potem prišlo do izraza, da je bilo te komunikacije več kategorij. Izhajajoč iz teh dodatnih podatkov, bi si želeli več in bolj dosledno uporabo tujega jezika s strani učitelja oz. učiteljice (Prim. Poglavje 5).

5.1.7 PREVERJANJE URESNIČEVANJA ZADANIH CILJEV



Graf št. 5: Preverjanje

O preverjanju uresničenih zadanih ciljev so opazovalke navedle, da jih je primerljivo število učiteljev in učiteljic preverilo in ni preverilo. V šestih primerih to ni niti držalo, niti tega niso mogle oceniti. V treh primerih pa so opazovalke zaznale odsotnost te kategorije.

Učitelj ali učiteljica je v večini primerov dajal/dajala učencem in učenkam povratne informacije o njihovih dosežkih. V le parih primerih ta trditev ni držala oz. je ni bilo mogoče ovrednotiti.

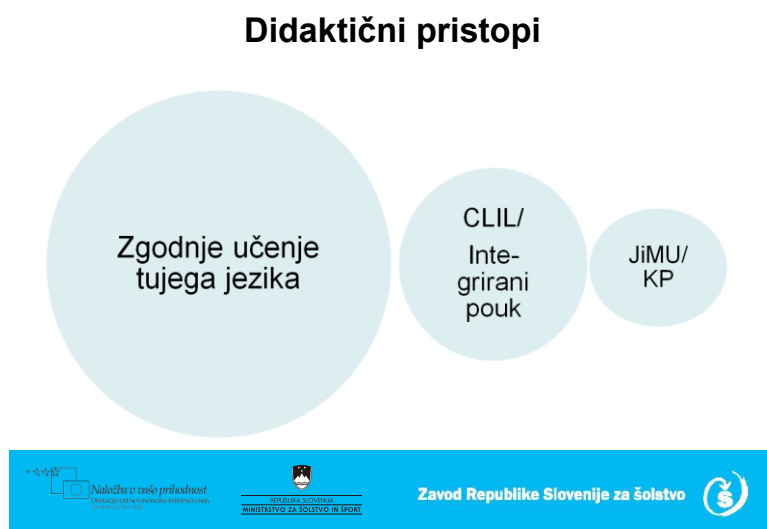
Preverjanje in ocenjevanje je zagotovo pomembni del zgodnjega učenja tujega jezika tako za učenke in učence, kot za učitelje in učiteljice. Menim, da je odsotnost te kategorije povezana s tem, da gre za neformalne oblike učenja tujega jezika, ki se ne ocenjujejo tako, kot je to

sicer praksa v prvi triadi. Ta kategorija bo zagotovo odigrala pomembno vlogo takrat, ko bo zgodnje učenje postalo obvezni del izobraževanja. Kako bo potekalo? Vsekakor v skladu s paradigmo ocenjevanja in preverjanja v prvi triadi, s to razliko, da bo potrebno premisliti kriterije, ker je zgodnje učenje tujega jezika v primerjavi z ostalimi predmeti vseeno specifično in vse oblike ocenjevanja in preverjanja niso prenosljive. V učnem načrtu za zgodnje učenje so predstavljene alternativne oblike, kot na primer opisno ocenjevanje vseh štirih jezikovnih spretnosti (govorjenje, poslušanje, branje in pisanje), portfolijo itd.

5.2 ANALIZA KATEGORIJE *DRUGA OPAŽANJA* – KVALITATIVNA DIMENZIJA OPAZOVANIH UR

Že v uvodnem delu je bilo napovedano, da je opazovalni list vseboval na koncu tudi kategorijo *druga opažanja*. Opazovalke so ta del izkoristile za subjektivne vtise in komentarje in lahko jih razumemo kot posebno zanimiv del opazovanja učnih ur. V nadaljevanju bodo predstavljeni nekateri izseki in povzetki ugotovitev.

5.2.1 DIDAKTIČNI PRISTOPI



Slide št. 1

Opazovalke so zabeležile, da so opazovale v principu tri različne didaktične pristope, in sicer največ je bilo t.i. tradicionalnega³ zgodnjega učenja tujega jezika, v nekaterih primerih so opazovale CLIL (Content and Integrated Language Learning) in v nekaterih primerih je šlo za t.i. JiMU (pouk jezikovnega in medkulturnega ozaveščanja) ter KP (konvergentne pedagogike). Opazovalni list je bil pravzaprav narejen za tradicionalni pouk zgodnjega učenja tujega jezika in zato so pri drugih pristopih opazovalke zapisale, da nekaterih kategorij niso mogle izpolniti oz. se jim izpolnjevanje ni zdelo v skladu z načeli opazovanega pouka. Kot zanimivost naj navedem, da so opazovalke pri CLILu opazile, da so bili učenke in učenci bolj motivirani za delo in učiteljice oz. učitelji niso imeli večjih težav z disciplino. Tega pa ne moremo trditi za kar nekaj primerov tradicionalnega učenja tujega jezika. Morda lahko to razložimo z že znano tezo, da učenke in učence tuji jezik v tej starosti ne zanima, njih zanimajo vsebine. Posredovanje in učenje tujega jezika pa je včasih nezanimivo tudi zato, ker se učijo stvari, ki jih oni vsebinsko v materinščini že obvladajo – posledica je potem nezainteresiranost, nesodelovanje in manjši uspeh. Pri CLILu te nevarnosti ni, saj gre v prvi vrsti za usvajanje nejezikovnih vsebin. Seveda pa tudi pri CLILu obstaja nevarnost, da se učitelj ali učiteljica ne bo znal/znala približati učenkam in učencem z razlago snovi in bo govoril/govorila in razlagal/razlagala »mimo« njih. Takrat je tudi CLIL obsojen na neuspeh, nedisciplino in nemotiviranost učencev in učenk.

³ Tradicionalni pouk oz. zgodnje učenje tujega jezika je izraz, ki ga uporabljam za tisto obliko pouka, ki je namenjena doseganju jezikovnih ciljev, ki uporablja različne pristope in načine zato, da učenke in učence postavi v vlogo aktivnih sogovornikov, ki se poslužuje igre in se poskuša učenje jezika čim bolj približati otrokovemu čustvenemu in kognitivnemu razvoju.

5.2.2 DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA POTEK IN IZVAJANJE POUKA

Dejavniki, ki vplivajo na potek in izvajanje pouka



Slide št. 2

Opazovalke so nanizale vrsto dejavnikov, ki po njihovem mnenju odločilno vplivajo na potek in izvajanje pouka. Te dejavniki so navedeni v opazovalnem obrazcu, predvsem pa so opazovalke te podatke pridobile v individualnih pogovorih z učiteljicami in učitelji ter jih zapisale v kategoriji druga opažanja. V grobem pa lahko te dejavnike uvrstimo v dve kategoriji, in sicer eksterne in interne dejavnike.

5.2.2.1 EKSTERNI DEJAVNIKI SO:

1. prostor, razred
2. mize razporeditev
3. čas izvajanja
4. učni pripomočki
5. učbeniki
6. red/obveščenost staršev in drugih učiteljev, učiteljic
7. podpora zgodnjemu učenju tujega jezika s strani ravnateljev, ravnateljic in drugih nejezikovnih učiteljev in učiteljic
8. (ne)homogenost skupin.

ad 1) Na izvajanje zgodnjega učenja tujega jezika odločilno vpliva prostor, razred, v katerem le-to poteka. Če poteka pouk vedno v istem razredu in ima učitelj, učiteljica v prostoru na razpolago omaro s pripomočki in najmanj en kotiček za razstavo izdelkov, knjig, plakatov, potem so to zelo ugodni pogoji za delo in uspeh. V večini primerov sicer zgodnje učenje poteka v didaktično ustrezno opremljenih učilnicah, žal pa ni vsem učiteljicam oz. učiteljem omogočeno, da bi v razredu organizirale/organizirali jezikovne kotičke, razstavile/razstavili izdelke itd.

ad 2) Izkazalo se je, da je drugačna kot klasična postavitve miz za delo v prvi triadi zaželena in zelo učinkovita, da je zelo dobrodošla preproga na tleh itd. Če učitelji in učiteljice z učenci in učenkami gostujejo v razredih s klasično postavitvijo miz, potem so navedli, da jih je za prerazporeditev miz in po končanem pouku pospravljanje miz škoda dragocenega časa. Ta argument lahko razumemo in iz tega izpeljemo ugotovitev, da mora zgodnje učenje potekati v didaktično ustrezno opremljenih učilnicah, kamor sodi tudi fleksibilna razporeditev miz in stolov.

ad 3) Zelo pomemben dejavnik, ki odločilno zaznamuje zgodnje učenje, je čas izvajanja. Ker zgodnje učenje formalno ni vključeno v urnik za vse učence in učenke, se načeloma – na nekaterih šolah so naredili izjemo – izvaja v zgodnjih urah oz. pred pričetkom pouka ali v kasnejših urah oz. po pouku. Ne ena in ne druga oblika za delo nista ugodni, če pa že moramo izbirati, potem se je izkazala nekoliko boljša zgodnejša ura. Težava pri izvajanju aktivnosti pred poukom je ta, da učenke in učenci kronično zamujajo in da sta pouk in delo zelo motena. Učenke in učenci, ki zamudijo, običajno zamudijo tudi fazo motivacije in so potem dejansko vrženi v neko temo in kaj in koliko odnesejo, lahko le ugibamo, zlasti če je to zamujanje konstantno, kar pri nekaterih učenkah in učencih je. Učiteljice in učitelji so tudi povedali, da so nekatere učenke in učenci v zgodnjih urah zelo utrujeni, zaspani, zaradi tega, ker ne gredo pravočasno spat in za sabo nimajo dovolj ur spanja. Te okoliščine bi morda lahko nekoliko omilili, če bi starše pred začetkom izvajanja pouka povabili na pogovor, kjer bi jim razložili okoliščine in jih prosili za sodelovanje.

Pri izvajanju zgodnjega učenja tujega jezika po pouku, pa se učiteljice in učitelji soočajo z drugimi problemi. Učenke in učenci pridejo k pouku pogosto po kosilu, v času, ko gredo njihovi sošolci in sošolke na igrišče. Ni čudno, če so učenke in učenci nemotivirani in včasih

celo besni na tuji jezik, ki jih prikrajša za druženje s sošolci na dvorišču. Naslednja težava je utrujenost učenk in učencev, saj je zgodnje učenje tujega jezika za njih včasih že šesta ali celo sedma šolska ura.

Te organizacijske okoliščine so pokazale, da je čas izvajanja zgodnjega učenja še kako pomemben za uspešne rezultate in da bo delo bistveno lažje in bolj učinkovito, ko bo tuji jezik obvezni predmet od prvega razreda naprej.

ad 4) Pri opazovanih urah je bilo moč videti zelo različne učne pripomočke. Izkazalo se je da, do učitelji in učiteljice spretne, da znajo izkoristiti učne pripomočke, ki so že v razredu, da s pridom uporabljajo igrače, ki jih imajo same doma ali da marljivo izdelujejo ter plastificirajo učne pripomočke same. Bilo je tudi nekaj ur, ki so predvsem temeljile na pogovoru in učitelj ali učiteljica ni uporabila nobenih učnih pripomočkov. Tudi tukaj velja, da so učenci in učenke po Piagetu v fazi konkretnih logičnih operacij in snov lahko razumejo le, če je dovolj nazorno prikazana, za to pa so nujno potrebni učni pripomočki. Učni pripomočki tudi pripomorejo v večji motivaciji za delo in učenje, kar je eden izmed problemov, s katerimi se soočajo vsi današnji učitelji in učiteljice.

ad 5) Učbeniki je pomembno vodilo za pouk, kot smo že poudarili v poglavju o nastajanju učnega načrta, je treba paziti, da učbenik ne postane bolj pomemben za delo kot učni načrt. Pri uporabi učbenika so velike razlike med učitelji in učiteljicami zgodnjega učenja npr. angleščine in nemščine ter drugih jezikov. Medtem ko je na trgu zelo veliko učbeniških kompletov s CD-ji, DVD-ji in raznimi drugimi pripomočki za zgodnje učenje angleščine in učitelj ali učiteljica dejansko lahko dela le po učbeniku, to nikakor ne velja npr. za nemščino. Za zgodnje učenje tujega jezika – nemščine na trgu ni ustreznih učbenikov oz. obstajajo nekateri poskusi – pobarvanke s priročniki za učitelje, a tega žal nikakor ne moremo primerjati s ponudbo angleških učbenikov. Ta slabost – pomanjkanje učbenikov – tako prisili učitelje in učiteljice, da se sami lotijo priprave učnih materialov, da brskajo po spletu in se pustijo voditi učnemu načrtu. Sama se strinjam s Janezom Skelo, ki meni, da je učbenik zelo pomemben za pouk, saj ga je načeloma pisal tim strokovnjakov in praktikov in je tako preverjen, recenziran in kakovosten, medtem ko tega ne moremo trditi za vsa individualno pripravljena gradiva učiteljic in učiteljev. Hkrati pa menim, da tako natančno pripravljene učbeniki, ki učitelju ali učiteljici pravzaprav diktirajo poteke učnih ur ter pri tem ne morejo

upoštevati individualnost, skupinsko dinamiko ter nenazadnje tudi subjektivno teorijo učenja in poučevanja učitelja ali učiteljice, zatirajo ustvarjalnost in kreativnost tako učenk in učencev kot učiteljev in učiteljic in ne vplivajo vedno konstruktivno na pouk in usvojeno znanje.

ad 6) Zelo pomemben eksterni dejavnik, ki smo ga poimenovali kar *red/obveščenost staršev in drugih učiteljev, učiteljic*, lahko zelo pripomore k položaju zgodnjega učenja tujega jezika na posamezni osnovni šoli. Učiteljice in učitelji so v individualni pogovorih povedali, da nimajo podpore s strani ravnateljev ali ravnateljic, da so izjemno slabo plačani za izvedene ure, ki jim vzamejo že organizacijsko veliko časa in energije, ter da imajo drugi učitelji in učiteljice pogosto zelo nekorekten odnos do zgodnjega učenja tujega jezika. Vse to so zelo pomembni dejavniki in podpora vodstva je ključna, prav tako podpora drugih učiteljev in učiteljic. Edino priporočilo je t.i. obveščanje javnosti. Pogovor s posameznimi učitelji ali učiteljicami, morda tudi navedba relevantnih argumentov za zgodnje učenje – znano je, da veliko nejezikovnih učiteljev in učiteljic še vedno nasprotuje zgodnjemu učenju tujega jezika – ter prošnja, da se upoštevajo določeni dogovori, da bo delo potekalo nemoteno in uspešno.

ad 7) Opazovanje pouka je večinoma potekalo v starostno homogenih skupinah, ker pomeni, da so učenke in učenci določenega razreda tvorili tudi skupino za zgodnje učenje tujega jezika. Idealno bi seveda bilo, če bi lahko bile skupine homogene tudi po znanju, a to je zaenkrat še v naših šolah neuresničljivo, sicer to velja tudi za ostale predmete. Opazovalke pa so bile priča tudi (ne)homogenosti skupin. Naj opišem samo en zelo nenavaden in na srečo osamljen primer. Pri pouku je bilo 8 otrok, od tega en deček iz petega razreda, ki se je tuji jezik učil že drugo leto, in sicer kot prvi tuji jezik, bili so tudi otroci od 1- 4 razreda ter en 4-5 letni otrok iz vrtca, ki je obiskoval tečaj na željo svoje mame. Ena izmed opazovalk je delo v razredu opisala, kot sledi:

Med otroki je bilo precej manjših, celo štiriletni fantič iz vrtca. Ta je sedel v naročju neke večje deklice (mislila sem, da je njen bratec in da gresta skupaj domov) in je nekaj časa celo rahlo dremal). /.../ Pogoji v katerih poteka ta pouk so popolnoma nemogoči! Pravzaprav ne morem verjetni, da neposredno in posredno udeleženi dopuščajo te pogoje in da straši celo za to plačujejo! Gotovo je ob koncu leta opaziti

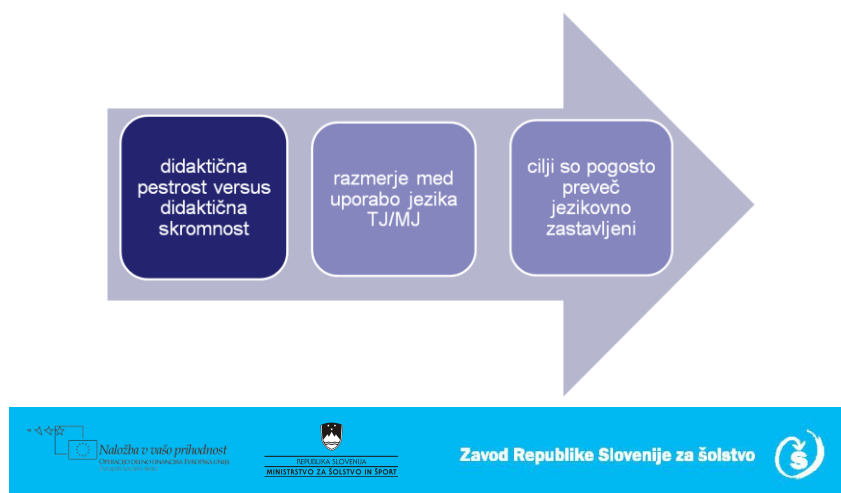
nek rezultat dela, vendar pa je sama starostna struktura otrok garancija za minimalen uspeh, vsaj nekaterih.

Učiteljica, ki je izvajala pouk, je povedala, da je poskušala poskrbeti za homogenost skupine, kar pa finančno ni bilo izvedljivo in da ne bi bil kdo prikrajšan za učenje, pouk poteka v takšni skupini. Menim, da gre za skrajno neodgovorno dejanje in ne razumem ne staršev, ne vodilnih, ne učiteljice, da so sprejeli takšne pogoje dela. Spet velja, da bi se s sistematizacijo zgodnjega učenja tujega jezika takšnim razmeram izognili.

5.2.2.2 INTERNI DEJAVNIKI

Ključni za delo pa so tudi t.i. interni dejavniki in v zapisih opazovalk je bilo moč zaslediti naslednje:

Interni dejavniki I



Slide št. 3

1) Didaktični pestrost versus didaktična skromnost

Opazovalke so gledale ure, kjer je bilo učenje tujega jezika za učenke in učence »dogodek«. Kar pomeni sledeče: Pouk je bil osredinjen na učenke in učence, vzdušje v razredu zelo sproščeno, učiteljev oz. učiteljičin nastop pa suveren in dinamičen (npr. računanje barv, čarobna vreča, iz katere je učiteljica ali učitelj jemal pripomočke in tako motiviral učenke in učence, uporaba kitare pri pouku itd.). Pri pouku je prevladoval igriv

pristop ter zelo prijetno delovno vzdušje (npr. učiteljica in otroci so si oblekli majice, na katerih je pisalo njihovo ime v angleščini – te majice si tudi vedno oblečejo pri pouku angleščine. Npr. Učenka je prosila učiteljico, da ko bo naslednjič poklicala Ano, naj ne reče Ana, ampak Ann po angleško. Želja je bila seveda upoštevana.). Učenci in učenke so pri pouku izvajali različne aktivnosti, v katerih do videli smisel in so bili za delo motivirani (Naj navedem nasprotni primer: Učiteljica je želela učence in učenke naučiti, da se znajo predstaviti v nemščini. Velikokrat so na različna načine ponovili svoje ime, npr. *Ich heiße Valentin*. In ko je učiteljica istega dečka že petič vprašala, *Wie heißt du?*, je ta ves vznemirjen, že skoraj besen odgovoril: »Valentin!« In iz njegovega naglasa je bilo moč razbrati, kaj res ne razumeš učiteljica, kaj si ne moreš zapomniti, že vsaj petkrat sem ti danes to povedal.) Ponovno dokaz, da učencev in učenk jezik kot tak ne zanima, njih zanima vsebina in če se pri tem učijo še jezik, je njim tudi prav! Pri pouku so učitelji in učiteljice uporabljali različne didaktične materiale in medije. Ena izmed učiteljic je povedala: »Za delo z otroki se je pa potrebno veliko pripravljati«. Mislim, da to je to izjavo potrebno nekoliko specifizirati – ne samo, da se je za poučevanje otrok potrebno pripravljati, za kakovostno in uspešno delo kjerkoli drugje so tudi potrebe priprave. Velja pa, da se je potrebno za poučevanja jezika pri mlajših otrocih drugače pripravljati kot pri starejših otrocih ali odraslih.

Interni dejavniki

Didaktična pestrost versus didaktična skromnost

+ učne ure, kjer bil pouk TJ "dogodek"

+ pouk osredinjen na otroke; zelo suveren, sproščen, dinamičen nastop učiteljice/učitelja;

npr. računanje barv, čarobna vreča;

+ igriv pristop, prijetno delovno vzdušje;

otroci in učiteljica si oblečejo majice, na katerih piše njihovo ime v angleščini (*Učenka je prosila učiteljico, da ko bo naslednjič poklicala Ano, naj ne reče Ana, ampak Ann po angleško. Želja je bila seveda upoštevana*);

+ izvajanje različnih aktivnosti, v katerih otroci vidijo smisel (Valentin - primer)

+ uporaba različnih didaktičnih materialov, medijev itd.

"za delo z otroki se je pa potrebno veliko pripravljati".



2) Didaktična skromnost

Opazovale pa smo tudi učne ure, ki so bile didaktično zelo skromne, če se blago izrazim. Bile so učne ure z »zelo šolskim videzom«, prevladovalo je frontalno delo, celo reševanje učnih listov oziroma delovnega zvezka »*brez da bi otroci vedeli, kaj in čemu morajo nekaj početi*«, kot je zapisala ena izmed opazovalk. Nekatere učne ure niso vsebovale nobene didaktične igre ali pa so se učenci in učenke ves čas igrali le eno igro, in sicer tombolo. Nadalje pri učnih urah ni bilo možno zaslediti nikakršnega navezovanja na kurikulum 1., 2. in 3. razreda. Pri eni izmed ur smo bile priča branju in prevajanju, zelo zahtevnega besedila, sicer avtentičnega besedila, celo za matere govorce. Ali pa so pri učni uri učenke in učenci zgolj prepevali pesmice in je bilo med njimi in učiteljem ali učiteljico zelo malo komunikacije. Pri nekaterih urah pa so nam učitelji oz. učiteljice pripravili nastope oziroma posebne ure, kjer so učenke in učenci pokazali, kaj so se naučili/naučile, sicer delajo drugače ali pa se je učiteljica oz. učitelj za opazovano uro posebej pripravil, poiskal gradiva na spletu, sicer dela drugače.

didaktična pestrost versus didaktična skromnost

- učne ure z "zelo šolskim videzom";
- frontalno delo, reševanje učnih listov oz. DZ, "*brez da bi otroci vedeli, kaj in čemu morajo nekaj početi*";
- nobene didaktične igre --- igranje zgolj ene igre ves čas;
- nikakršnega navezovanja na kurikulum 1., 2., 3. r;
- *zgolj branje in prevajanje zelo zahtevnega, celo za matere govorce(!), sicer avtentičnega besedila oz. zgodbe;*
- zgolj prepevanje pesmic, zelo malo komunikacije med učitelji in učenci, skoraj nič med učenci;
- nastopi oz. posebne ure, kjer so pokazali, kaj so se naučili, sicer delajo drugače itd.



3) Razmerje med uporabo tujega in maternega jezika

Razmerje med uporabo tujega in maternega jezika je bilo pri opazovanih učnih urah zelo različno. Opazovane ure lahko razdelim v naslednje kategorije:

- Pri nekaterih učnih urah je učitelj ali učiteljica **izključno uporabljala samo tuji jezik** kot medij komunikacije (to velja predvsem za opazovane ure CLILa, kjer učiteljice izvajajo popolno imerzijo in z učenkami in učenci ne govorijo v maternem jeziku. Če je uporaba maternega jezika neizbežna, potem se poslužujejo različnih strategij, kot so: kot mediator vskoči učiteljica ali učitelj razrednega pouka ali eden izmed učenk ali učencev, ali navodilo ponovijo bolj nazorno itd.).
- Pri večini ur je učitelj ali učiteljica **ves čas preklapljala med maternim in tujim jezikom**. Kdaj in v kakšnih situacijah iz opazovalnega lista ni razvidno. Lahko pa iz osebnih izkušenj povem, da so učitelji ali učiteljice govorile v maternem jeziku takrat, ko so dajale navodila, se z učenkami in učenci pogovarjale o neformalnih stvareh ali jim pojasnjevale oziroma prevajale navodila za delo.
- Pri določenih učnih urah smo opazile, da je **tuji jezik le občasno uporabljen**, sicer učitelj ali učiteljica večino časa govori v maternem jeziku.
- Pri določenih učnih urah pa je učitelj ali učiteljica sicer dosledno uporabljal tuji jezik, a skoraj vsako svojo izjavo **sproti prevedel v materni jezik**. To strategijo dela je uporabljal dosledno celo uro.

Od navedenih kategorij, ki so vse obravnavane kot možne v strokovni didaktični literaturi, je najboljša in najučinkovitejša metoda, kjer učitelj ali učiteljica ves čas govori tuji jezik. Seveda pa je ta metoda tudi predvsem za učitelja ali učiteljico najzahtevnejša in od nje/njega zahteva največ energije, doslednosti in nenazadnje tuji tujejezikovne kompetence. Hkrati ta metoda otroka postavi v avtentične situacije naravnih govorcev, kjer se je treba znajti in kjer se otroci dejansko znajdejo – naj spomnim samo na veliko otrok priseljencev, ki pridejo iz tuje države in ne znajo niti besede jezika, pa jih straši vpišejo v šolo in že po nekaj mesecih začnejo govoriti, že prej pa delujejo tudi v njim do sedaj tujem jeziku. Če učitelj ali učiteljica ves čas govori v tujem jeziku, tudi v t.i. neformalnih situacijah, ko otroke pozdravi, ko jih povpraša po počutju, ko preveri, kdo manjka, ko povpraša po vremenu itd., potem vnaša v razredno delo prepotrebno rutino,

daje učenkam in učencem signal, da je jezik dejansko uporaben, ne samo v učbeniških lekcijah, ter jih omogoča intuitivno učenje.

Najbolj neugodna metoda za učenje jezika pa je učiteljevo ali učiteljičino prevajanje svojih lastnih izjav. S tem učenke in učence, ki so kot vsi ljudje nagnjeni k izbiri lažje poti, navadijo na prevajanje in možnosti, da bi se potrudili in kdaj razumeli navodila oziroma učiteljevo/učiteljičino izjavo, odpadejo. Učenci in učenke še potem v višjih razredih od učiteljev in učiteljic, ki bi želeli delati drugače zahtevajo »podnapise«, kot ta način v žargonu imenujejo učenke in učenci.

Večina učiteljev in učiteljic vsak plemoje za konstantno in dosledno uporabo tujega jezika pri pouku tujega jezika zavrnejo z argumentom, češ, otroci me ne razumejo in jim moram prevesti, sicer delo ni mogoče. Takšne pomisleke lahko po eni strani takoj zavrnejo učitelji in učiteljice, ki poučujejo po metodi CLIL in ki so dokazali, da je to možno. Po drugi strani pa se moramo spomniti na posameznikovo učenje maternega ali prvega jezika, ki je potekalo absolutno brez vsakršnega prevajanja in so otroci razumeli. Če niso, smo pač besednih izrazom dodali še nebesedne, dejanje demonstrirali in tako postopno napredovali, tako jezikovno kot socializacijsko.

Interni dejavniki

Razmerje med uporabo jezika TJ/MJ

- izključno TJ,
- preklapljanje MJ/TJ;
- občasno TJ;
- prevajanje(!).

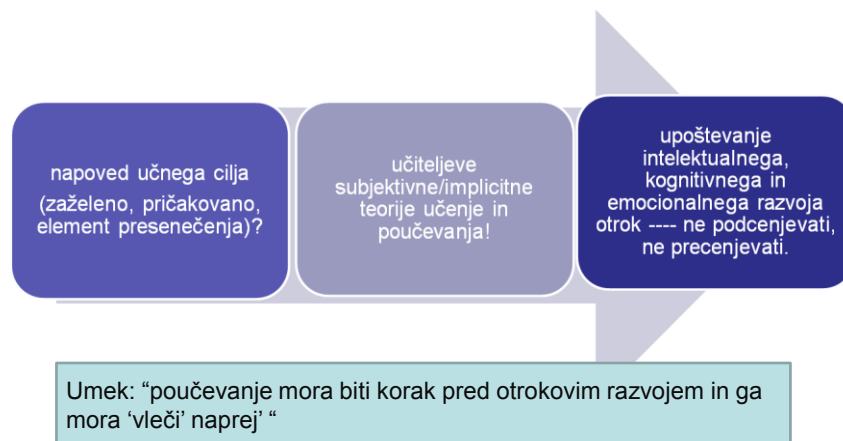


V kategorijo internih dejavnikov sodijo tudi naslednji, ki so bili delno že obravnavani v tistem delu, ko so opazovalke izpolnjevale tabelarične podatke in so bili prikazani v prejšnjih poglavjih. Očitno pa so se jim zdeli dovolj pomembni, da so jih v delu *druga opažanja* zapisale še enkrat.

- Napoved učnega cilja: kot smo že zapisali je ta didaktični korak pri zgodnjem učenju tujega jezika redek. Eden izmed argumentov je »presenečenje«, s katerim učitelji in učiteljice motivirajo učence in učenke in igra pri pouku pomembno vlogo. Velja pa ta manko tudi premisliti in ga morda na nek za učence in učenke zanimiv in transparenten način vključiti v pouk npr. danes se bomo naučili šteti do 10 v angleščini, danes se bomo naučili eno zabavno nemško pesmico, danes bomo prebrali in zaigrali zgodbo o treh pujskih itd.
- Učiteljeve subjektivne/implicitne teorije učenja in poučevanja: Gre za temeljni dejavnik, ki zelo vpliva na poučevanje in delo. Vsak učitelj in učiteljica v času svojega šolanja, študija in siceršnjega izobraževanja doživlja različne načine poučevanja in ti se kot strategije nezavedno skladiščijo v vsakem posamezniku ter kot takšne tudi odločilno zaznamujejo učiteljevo ali učiteljičino delo v razredu. Vpliv teh subjektivnih teorij je velik, in ker učinkujejo na nezavedni ravni, jih je zelo težko preseči. Veliko lahko dosežemo že s tem, da se o tem fenomenu pogovarjamo, da učitelj ali učiteljica svoje učne ure posname in jih analizira ter samoanalizira. Popolnoma preseči pa jih je zelo težko. Npr. veliko učiteljev in učiteljic se je učilo in naučilo tujega jezika na klasičen šolski način, z učbeniki, po lekcijah, s slovničnimi strukturami, z razlago neznanih besed, itd. čeprav ni nujno, da jim je bilo to zelo všeč, njihovo poučevanje pogosto poteka prav tako. Zlasti problematično pa je prenašanje teh subjektivnih teorij na poučevanje tujega jezika pri mlajših otrocih.
- Upoštevanje intelektualnega in kognitivnega razvoja otrok – je zelo pomemben interni dejavnik, ki, kot so opazile opazovalke, ni bil vedno uresničen. Pogosto se dogaja, da so obravnavane teme pod otrokovim intelektualnim in kognitivnim razvojem in ne smemo se čuditi, če se dolgočasijo in za delo niso motivirani (Prim. primer Valentin). Seveda tudi precenjevanje otrokovih zmožnosti in znanj ni ustrezno. Ustrezno je, če učitelj ali učiteljica, ki svoje učenke in učence najbolj pozna, od njih vedno zahteva in pričakuje nekoliko več, kot so sposobni, kot znajo. Ali kot navaja

Marjanovič Umekova: Poučevanje mora biti korak pred otrokovim razvojem, in ga mora 'vleči' naprej.

Interni dejavniki II



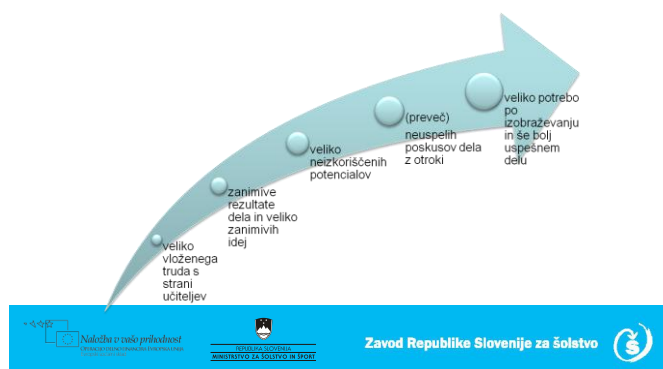
Slide št. 7

6. SKLEP

Iz grafično prikazanih podatkov, ter nanizanih opažanj lahko izpeljemo naslednje sklepe:

Sklep

Rezultati opazovanj so pokazali:



Slide št. 8

- Pri opazovanih učnih urah smo videle veliko vloženega truda s strani učiteljev in učiteljic.
- Videle smo nekatere zanimive in posnemanja vredne načine dela in zelo dobre rezultate delo.
- Zaznale pa smo tudi veliko neizkoriščenih potencialov, zlasti na didaktično-metodičnem področju.
- Videle smo nekaj, a po mojem mnenju preveč, neuspešnih poskusov dela z otroki oz. zgodnjega učenja tujega jezika
- Nedvomna je potreba po izobraževanju in izpopolnjevanju učiteljev in učiteljic tako na področju timskega dela kot na didaktično metodične in jezikovnem področju.

PRILOGA 1 EKSURS

Motivacija pri pouku oz. motivacija pri pouku nemščine kot tujega jezika

Zakaj je pomembna predvsem faza motivacije?

MOTIVATION IM UNTERRICHT bzw. im DaF-Unterricht

Nach Kant sei der Mensch das einzige Geschöpf, das erzogen werden kann und muss. Sein jedes Verhalten ist ebenso wie jede Handlung motiviert. Lernen ist für ihn existenziell notwendig. Da er sich die Kenntnisse aber nur auf Grund von Motivation aneignen kann, benötigt er dazu eine angemessene Motivation und in vielen Fällen auch eine besondere Betreuung und Anleitung.

Im Weiteren wird versucht die Motivation als einen der wichtigeren und entscheidenden Faktoren im Fremdsprachenunterricht ins Rampenlicht zu stellen, mit dem Ziel Lehrkräfte theoretisch von der Wichtigkeit der Motivation zu überzeugen. Man bekommt nämlich paradoxerweise - trotz des Wissens aller Lehrkräfte, dass nicht motivierte Lerner schlecht lernen, wenn überhaupt - auf die Frage der Studierenden, wie sie als Schüler motiviert wurden - folgende Antworten:

“Überhaupt nicht.!”

“Öffnet eure Bücher auf Seite ...!”

“Nachdem zwei Schüler abgefragt worden waren, begannen wir mit der Arbeit!”

“Nach einer Predigt, wie wenig wir lernen, wie sinnlos es ist, sich mit uns überhaupt noch Mühe zu geben, behandelten wir einen Text.”

“Wir haben kurz über ein Thema gesprochen und dann einen Text behandelt!”

Der Terminus Motivation ist im Duden folgendermaßen definiert:

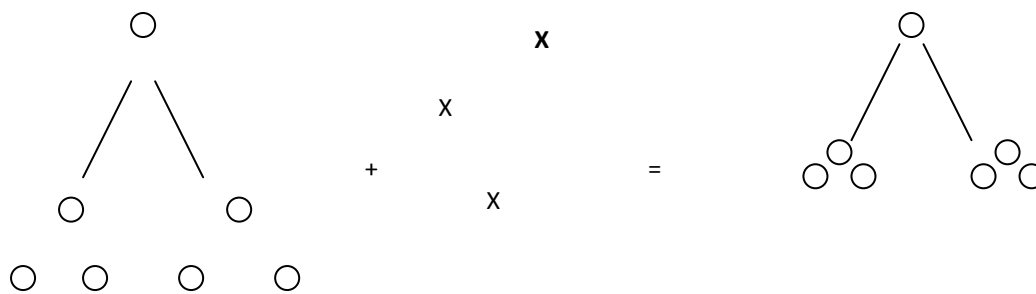
(Psych., Päd.) *Gesamtheit der Beweggründe, Einflüsse, die eine Entscheidung, Handlung o. Ä. Beeinflussen.*

Die anderen Definitionen erklären den Terminus Motivation als “[ein Vorgehen, das] eine Handlung auf ein bestimmtes Ziel hin auslöst und wieder erlischt, wenn dieses Ziel erreicht ist, als eine Interaktion zwischen Motiven des Lernalters und den motivierenden äußeren Situationsfaktoren“ (vgl. Handbuch Fremdsprachenunterricht: 168).

Mit Hechhausen gesprochen sei die Motivation ein Zustand, in dem Energie, die in bestimmter Richtung verwendet wird, in Aktion trete (zitiert nach Maskus 1972: 33).

Experte unterscheiden zwischen der inneren und äußeren Motivation. Wobei unter der inneren Motivation der innere emotionale Zustand, die Neugier, die Wissensbegierde und der Wunsch nach dem Erfolg verstanden werden. Die äußere Motivation bezieht sich dagegen auf das Erreichen der geforderten Ziele seitens anderer Leute. Im Weiteren wird die Rede lediglich von der äußeren Motivation.

Sonja Pečjak (1999) begründet die Motivation aus kognitiver Sicht folgendermaßen.⁴ Jeder Lernende verfügt bereits über ein Wissen, das hierarchisch organisiert und spezifisch für jedes Individuum ist. Wenn beim Erwerb der neuen Kenntnis die bestehenden kognitiven Strukturen aktiviert werden, dann wird der Lernende das Neue in die grundlegende Struktur integrieren. Das Resultat ist eine neu bereicherte Struktur und im Unterricht hieße das: sinnvolles und erfolgreiches Lernen (vgl. Pečjak 1999).



(Informationshierarchie) (neue Informationen)

sinnvolle Integration

Falls das Lernen ohne Aktivierung kognitiver Strukturen verläuft, anders gesagt ohne Aktivierung des Vorwissens, dann versucht der Lernende mit Hilfe anderer Strategien zu “überleben”. Er lernt auswendig und vergisst dementsprechend sehr schnell oder er lernt überhaupt nicht. In einer Skizze könnte man den Vorgang wie folgt veranschaulichen.

Im Weiteren folgt ein Versuch für jene, die lieber als theoretische Überlegungen konkrete Beispiele bevorzugen.

Also geehrter Leser, lesen Sie bitte den unten angeführten Text und antworten Sie auf die Frage, worum es sich in diesem Text handelt.

⁴ Pečjak konzentriert sich in ihrer Forschung eigentlich nur auf den Prozess des Lesens, obwohl ihre Feststellungen m.E. durchaus auch auf andere Gebiete des Lernens übertragen werden können.

Ein kleiner Versuch

Das Vorgehen ist eigentlich ganz einfach. Zuerst müssen Sie die Dinge in verschiedene Gruppen anordnen. Natürlich kann auch ein Stapel ausreichen, denn es kommt drauf an, wie viel zu machen ist. Wenn Sie aus Mangel an Möglichkeiten woanders hingehen müssen, dann ist dies der nächste Schritt, sonst kann es losgehen. Es ist dabei wichtig, die Dinge nicht zu übereilen. D.h. es ist besser, wenige Dinge auf einmal zu tun als zu viel. Kurzfristig mag das nicht besonders wichtig erscheinen, aber es können leicht Komplikationen entstehen. Ein Fehler kann einen dabei teuer zu stehen kommen. Es ist dabei nicht vorher zu sehen, ob diese Aufgabe in unmittelbarer Zukunft überflüssig sein wird, aber das kann man ja nie sagen. Wenn der ganze Vorgang abgeschlossen ist, muss man das Material wieder in verschiedene Gruppen sortieren, danach kann man sie zu ihren angestammten Plätzen tun. Irgendwann werden sie dann wieder gebraucht, so dass dann der ganze Kreislauf wiederholt werden muss. Wie auch immer, es ist eben ein Teil des Lebens. (Aus: Zimmer 1989:31-32)

Aus Erfahrungen gesprochen, kann ich mir vorstellen, dass trotz Ihres perfekten Deutschkönnens und ernsthafter Mühe der Sache auf den Grund zu kommen, Sie nur eine unsichere Vermutung davon haben, was das Thema des Textes sein könnte. Nachdem Sie aber die Lösung⁵ erfahren haben, können Sie sich einen deutlicheren Text nicht vorstellen.

Das Beispiel scheint mir sehr treffend, um zu beweisen, wie sich jene Lernenden fühlen, die vor der Arbeit nicht motiviert wurden. Sollen sie sich noch so sehr bemühen, es bleibt ihnen nur das Auswendiglernen und dann möglichst schnelles Vergessen oder kein Lernen zur Verfügung.

Aus obigen Überlegungen ist ersichtlich, dass man vom entscheidenden Einfluss der Motivation aufs Lernen nicht mehr zu polemisieren braucht. Was problematisch bleibt ist die Frage: Wie? Da es so viele Motivationsarten wie es Menschen gibt, bleibt es dem Lehrer seinem Kennen der Schüler, ihrer Fähigkeiten und Interessensgebiete; seinem Einfallsreichtum überlassen, wie die Schüler zu motivieren. Es existieren zahlreiche Vorschläge, Tipps, Ideen.. ein universal wirkungsvolles Rezept gibt es leider nicht.

Beenden wir mit den Rudi Maskus Worten: »Grad und Wirkung der Motivation können von Mensch zu Mensch sowie von Augenblick zu Augenblick stark schwanken. In jedem Falle sind sie aber von großem Einfluss auf die Intensität und Dauer des Lernens und damit auf die Leistungshöhe des einzelnen. Bleibt einmal überhaupt

⁵ Lösung: Es geht ums Wäschewaschen!

jeder Lernerfolg aus, lässt sich das [...] nur deuten, indem man sagt: 'Die Motivation trug nicht'“ (Maskus 1978: 43).

Literatur:

MASKUS, Rudi (1978): **Motivation in Erziehung und Unterricht**. G.Schindele Verlag. Neuburgweier. Karlsruhe.

Fernstudienbriefe: Unterrichtseinheiten

PEČJAK, Sonja (1999): **Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev**. Znanstveni inštitut filozofske fakultete. Ljubljana.

GÖTZE, LUTZ u.a. (Hrsg.) (1999): **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Berlin: de Gruyter.

Duden Universalwörterbuch

PEČJAK, Sonja (1995): **Ravni razumevanja in strategije branja**. Diferent. Trzin.

KELLER, Gustav u.a. (1999): **Boljša motivacija – boljše učenje**. Center za psihodiagnostična sredstva. Ljubljana.

Motivation verfügbar unter <http://www.ni.schule.de/~pohl/lernen/kurs/index.htm> (letzter Zugriff 07/2009).