



**Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo**

Poljanska cesta 28
1000 Ljubljana
T 01 30 05 100
F 01 30 05 199
www.zrss.si



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

TEMA:

Dodatni tuji jeziki v otroštvu

(Pregledna evalvacijska študija)

Avtorica:

**Doc. Dr. Karmen Pižorn
PF Ljubljana**

Avgust, 2009

KAZALO

VEČJEZIČNOST NASPROTI ENOJEZIČNOSTI	3
EVROPSKA PERSPEKTIVA UČENJA TUJIH JEZIKOV V OTROŠTVU	4
Razlogi za učenje/poučevanje tujih jezikov v zgodnjem otroštvu	5
RAZŠIRJENOST UČENJA DODATNIH JEZIKOV V OTROŠTVU V EVROPI	10
RAZISKAVE S PODROČJA UČENJA IN POUČEVANJA DODATNIH JEZIKOV V OTROŠTVU	16
Longitudinalna študija Evropske komisije o učenju in poučevanju dodatnih jezikov v zgodnjem/srednjem otroštvu Projekt ELLiE)	17
Opisovanje in definiranje otrokovega usvajanja dodatnih jezikov	19
PRIMERJALNA ANALIZA POUČEVANJA TUJEGA JEZIKA V PRIMARNEM IZOBRAŽEVANJU V RAZLIČNIH ŠOLSKIH SISTEMIH	20
ANALIZA STANJA UČENJA/POUČEVANJA TUJIH JEZIKOV V SLOVENIJI	35
Predlogi modelov poučevanja tujih jezikov v slovenskem šolskem (in tudi izvenšolem) prostoru	42
PRIČAKOVANI REZULTATI PROJEKTA UVAJANJA TJ V 1. OBD. OŠ	50
SEJO (SKUPNI EVROPSKI JEZIKOVNI OKVIR) IN MLAJŠI UČENCI	53
PREVERJANJE/OCENJEVANJE TUJEJEZIKOVNEGA ZNANJA V OTROŠTVU	60
UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI IN TUJI JEZIKI	69
LITERATURA	86

Večjezičnost nasproti enojezičnosti

Nujno je potrebno izstopiti iz varnega zavetja enojezičnosti. Enojezičnost je namreč tista udobna in pomirjujoča iluzija, da je samo lasten jezik tisti, ki je možen in veljaven .

Enojezične skupnosti bodo v prihodnosti utrpeli razjasnitev te iluzije. V zgodovini ko so skupnosti bile izolirane in so bila prehajanja blaga, storitev in ljudi redka, je enojezičnost lahko cvetela in ponekod vzbrstela do nevarnih širin. V današnjem mobilnem in jezikovno povezanem svetu, se morajo pripadniki različnih jezikov in kultur dobro počutiti v več kulturah in v več jezikih, ki jih izražajo te kulture.

Da bi dosegli te, sicer dolgoročne cilje, je nujno, da poučevanje jezikov v otroški dobi podpira in razvija ne samo jezikovne zmožnosti temveč tudi trdno empatijo do kulture, v katero je jezik vgrajen. Poučevanje jezikov v otroški dobi se mora dotakniti vgrajenih predsodkov in stereotipov o ljudeh in kulturi ciljnega jezika, ki verjetno izvirajo iz domačega oziroma otroku bližnjega okolja.

Poučevanje jezikov v otroštvu ima zato možnost, da sooča, ne pa potrjuje, že pridobljene vrednote o jezikih in njihovih kulturah, ki jih otroci prinašajo v šolsko okolje. Zato je cilj večjezičnosti tudi večkulturnost. Eden glavnih ciljev pa je vsekakor prispevek k državljanski vzgoji, saj spodbuja strpnost do večkulturnost v domačem okolju in voljnost (pripravljenost) za sprejemanje večjezičnosti in večkulturnosti v širšem svetu. Mladi lahko skozi jezikovni pouk razvijejo pozitiven odnos do človeške različnosti in sprejemanja evropske identitete.

Oprelitev pojma sporazumevalne zmožnosti

Sporazumevalna zmožnost je tista zmožnost, ki opremi učenca z (jezikovnimi) znanji, (jezikovnimi) zmožnosti, spretnostmi in medosebnimi strategijami, ki jih potrebujejo učenci za to, da se lahko sporazumevajo s pripadniki ciljnega jezika in z drugimi, ki uporabljajo določen jezikovni kod za sporazumevanje, niso pa pripadniki le-te. Sporazumevalna zmožnost je tako sredstvo kot tudi produkt, saj se učenci učijo sporazumevanje preko sporazumevalnih dejavnosti pri pouku.

Sharpe (2001) govori o "močni" in "šibki" različici sporazumevalne zmožnosti. Močna si postavlja za cilj sporazumevanje v tujem jeziku in zato mora potekati celoten pouk v tujem jeziku. Šibka različica pa poudarja, da je določen del pouka oziroma določene dejavnosti boljše "speljati" v J1, na primer določene termine. Verjetno se strinjajo, da je prepoved uporabe maternega jezika v tujejezikovnem razredu, brezplodno vezanje učiteljevih rok (Hawkins, 1987:175). Zato je potrebno ravnovesje in predvsem je pomembno, kdaj je potrebna in kdaj ni potrebna raba maternega jezika. Pomembno je tudi, da se otroci počutijo varne in da se ne bojijo uporabljati svojega jezika, ko nimajo na razpolago ciljnega.

Sharpe (2001) priporoča, da uporabljajo močno različico sporazumevalne zmožnosti in s tem povezanim ciljem pouka tujega jezika tisti modeli, ki lahko zagotavljajo učitelje z izredno dobrim jezikovnim znanjem tujega jezika. Medtem ko je šibka različica primerna za tiste učitelje, ki v ciljnem jeziku niso na ravni C1/C2 in zato niso zmožni popolnoma prostega in pravilnega sporazumevanja v razredu. Zanimiva je raziskava, ki so jo 1999 opravili v Veliki Britaniji in kjer so primerjali vrsto dejavnikov, vplivov in vzorcev učiteljev tujega jezika in učiteljev razrednega pouka. Driscoll (1999) ugotavlja, da je med obema skupinama učiteljev kar nekaj razlik, da imajo eni kot drugi dobre in manj dobre poteze in da je bistveno, da sta oba profila upoštevana kot strokovnjaka. Spodnja tabela podrobno oriše prednosti in slabosti obeh profilov:

Evropska perspektiva učenja tujih jezikov v otroštvu

Slovenija je kot članica Evropske skupnosti sopolisnica številnih dokumentov Evropske komisije, med drugim tudi dveh ključnih s področja spodbujanja večjezičnosti: *Nova okvirna strategija za večjezičnost (2005)*¹ in *Akcijski načrt 2004-2006 za spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti*², ki potrjujeta zavezanost Komisije Evropske skupnosti k večjezičnosti v Evropski uniji in učenju dveh jezikov (ob prvem) od zgodnjega otroštva naprej. V *Akcijskem načrtu* je posebej poudarjena namera, da razširjamo, utrjujemo in razvijamo čim zgodnejše učenje enega ali več (tujih) jezikov v vsaki članici EU. Ján Figel', Evropski komisar za izobraževanje, usposabljanje, kulturo in večjezičnost, je povzel bistvo zgodnjega učenja večjega števila jezikov takole: »V razširjeni in večjezični Evropi nam zgodnje učenje (tujih) jezikov omogoča odkrivanje drugih kultur in nas pripravlja na učinkovitejšo zaposlitveno mobilnost.« Akcijski načrt nalaga vsem državam EU, da zagotovijo vsem svojim prebivalcem, da se poleg prvega jezika naučijo še dva druga jezika. Ta sta lahko sosedska, manjšinska ali tuja.

Dejstvo, da je večjezičnost postala eno od samostojnih področij politike EU, jasno kaže na pomembnost večjezičnosti za celotno EU in vse njene članice. Večjezičnost je pridobila nove razsežnosti, ki so posledica širitve, večjega in enotnega trga, povečane mobilnosti znotraj EU, ponovnega oživljanja pokrajin in regij, priseljevanja v članice EU, globalizacije in drugih dejavnikov. Večjezičnost je v novonastali večjezični in večkulturni družbi nujen predpogoj za uspešno in učinkovito sobivanje, saj le spoštovanje, hkrati pa tudi znanje in poznavanje več jezikov, omogoča ustrezno komunikacijo. Medkulturna in večjezična komunikacija je bila namreč dolgo časa privilegij elit, če izvzamemo priseljence, ki so se morali naučiti jezik države, kamor so se preselili. Za večino le-teh je veljalo, da pri vključevanju v novo družbo običajno niso bili deležni pomoči pri usvajanju novega jezika, prav tako države niso nudile posebne skrbi za ohranitev prvega jezika priseljencev.

Učenje in poučevanje tujega jezika v predšolski dobi in v prvih letih osnovne šole se je v zadnjih dvajsetih letih razširilo po vsej Evropi, še bolj pa Aziji (Graddol, 2006). Bela knjiga Evropske komisije »*Teaching and Learning: Towards the Learning Society*« (1995) navaja, da naj bi vsi državljani Evrope govorili tri jezike Evropske unije in priporoča uvajanje tujega jezika v vrtec in na razredno (primarno) stopnjo osnovne šole, in sicer z namenom, da bi se učenci na predmetni stopnji učili še druge tuje jezike.³

22. novembra 2005 je Evropska komisija izdala Komunikacijo (člen 596), ki opredeljuje zgodnje učenje tujih jezikov kot zelo pomembno področje ukrepanja. Ponovno se sklicuje na Akcijski načrt (Komunikacija 2003:449, II. 1.3), ki opredeljuje učenje tujih jezikov od zgodnjega otroštva naprej kot možnost, ki ni že v samem dejstvu prednostna, ki pa je lahko dodana vrednost, v kolikor so učitelji usposobljeni za delo z otroki, ko so učeče se skupine ustrezno velike/majhne, ko so gradiva primerna za to starostno skupino in ko je v kurikulumu dovolj časa namenjenega učenju jezika/ov. Države ne smejo prepuščati učenja tujih jezikov v otroštvu slučajnostim in voluntarizmu oziroma posameznim entuziastom, temveč morajo sprejeti določene ukrepe, ki bodo spodbujali dobro prakso. To med drugim potrjujeta tudi študiji Blondin in drugi, 1998 in Edelenbos&de Jong, 2004.

¹ Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_sl.pdf.

² Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf.

³ Spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti – Akcijski načrt 2004-2006. Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf in na: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_sl.pdf.

Delovno gradivo Evropske komisije z naslovom »*Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*« (marec, 2005) je začrtalo strategijo in korake, ki bi jih naj izpeljali v Evropi do leta 2010, da bi postali najuspešnejše izobraževalno okolje na svetu. Dve izhodišči tega delovnega gradiva sta neposredno povezani z učenjem tujih jezikov v otroštvu, in sicer: pedagoška izhodišča za učenje/poučevanje tujih jezikov v zgodnjem otroštvu z opredelitvijo zaželene oz. potrebne usposobljenosti učiteljev za poučevanje jezikov v tem starostnem obdobju in organizacija, vsebine in dobra praksa.

Razlogi za učenje/poučevanje tujih jezikov v zgodnjem otroštvu

Resolucija Evropskega parlamenta o ukrepih za spodbujanje večjezičnosti in učenja jezikov v Evropski skupnosti: Evropski kazalnik jezikovnih kompetenc (2005 in 2008) predstavi razloge za spodbujanje večjezičnosti in učenju jezikov od zgodnjega otroštva naprej. Večjezičnost je pomembna za vse članice Evropske unije, ker:

- 🔔 pospešuje sporazumevanje in boljše medsebojno razumevanje;
- 🔔 oblikuje »ljudsko« Evropo in družbo znanja, ki sta cilja Lizbonske strategije, in kjer bi se vsi državljani sporazumevali v najmanj treh jezikih (M + 2), saj znanje samo enega jezika za učinkovito komunikacijo (lingua franca) ni dovolj;
- 🔔 prispeva k razumevanju in komuniciranju v dodatnih jezikih in s tem k udeležanju višjega ravni jezikovnega znanja, ki je zelo pomembno za učinkovitejšo porazdelitev delovne sile v Evropi, saj je obvladanje jezika temeljni pogoj, ki bo evropskim državljanom omogočil boljše uresničevanje pravic in svoboščin, ki izvirajo iz mobilnosti znotraj Evropske unije, in prispeval k izoblikovanju dejanskega evropskega trga delovne sile;
- 🔔 prispeva k boljšemu in bolj razširjenemu znanju tujih jezikov, ki je cilj ocenjevanja kakovosti evropskih sistemov izobraževanja in usposabljanja, in kriterij za ocenjevanje napredka pri doseganju cilja, po katerem naj bi Evropska skupnost postala najbolj dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu kot del bolj povezane politične skupnosti, združene v raznolikosti;
- 🔔 se je Evropski svet v Barceloni marca 2002 zavzel za uvedbo kazalnika jezikovnega znanja, s katerim bi odpravili trenutno pomanjkanje podatkov o jezikovnih in sporazumevalnih zmožnostih državljanov Evropske skupnosti;
- 🔔 mora EU kljub temu, da je akcijski načrt "Spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti" pozitiven korak v smeri doseganja barcelonskega cilja (M+2) povečati prizadevanja na tem področju;
- 🔔 je treba določiti zanesljive kazalnike posameznih stopenj znanja tujega jezika;
- 🔔 je po podatkih Komisije povprečno število tujih jezikov, ki se poučujejo na srednjih šolah, daleč od cilja, ki ga je zastavil Evropski svet v Barceloni o večjem obvladovanju osnovnih veščin, predvsem s poučevanjem dveh tujih jezikov od zgodnjega otroštva naprej.

Drugi razlogi so še:

- 🔔 Učenje dveh tujih jezikov od zgodnjega otroštva dalje je priporočilo Barcelonskega srečanja, marec 2002.
- 🔔 Večina otrok v Evropi se uči tuji jezik že od začetka osnovne šole naprej.
- 🔔 Eurydice navaja, da je v Evropi učenje in poučevanje tujih jezikov v zgodnjem obdobju v porastu.

- 🔔 Otroci se učijo tujega jezika z druge perspektive kot odrasli. Učijo se bolj spontano. Osredotočeni so predvsem na pomen jezika in jih ni strah uporabljati jezik v sporazumevalne namene. Tako razvijajo poleg jezikovne tudi medkulturno zmožnost.
- 🔔 Večjezični otroci, ki uporabljajo dva ali več jezikov v vsakodnevem življenju, imajo dostop do različnih pogledov na svet. Tako so takšni otroci zmožni primerjati različna mnenja, vrednote itd. Ko pričnemo z učenjem tujega jezika se podamo na potovanje, ki nam ne bo prineslo samo jezikovnega znanja, ampak tudi učinek na naše zaznavanje sveta, drugih in samega sebe. Ker je učenje jezika učenje o vsem, kar sestavlja človekovo bit, mlajšega učenca z zgodnjim učenjem TJ uzaveščamo tudi o življenjski stvarnosti. Zgodnje učenje ima tako pozitiven učinek na intelektualni, čustveni in družbeni razvoj otroka.
- 🔔 Pri tujem jeziku lahko otroci razvijejo naravno izgovorjavo, zaradi večje odprtosti in samozavesti pa poteka učenje tudi hitreje. Zmožnost tvorjenja in razlikovanja glasov, ki jih otrok ne sliši oziroma jih ne potrebuje v svoji govorici, z leti pojenja oz. izgine. Če se pričnemo učiti jezika v zgodnjem otroštvu, potem je verjetnost za usvojitev pravilne in točne izgovorjave večja.
- 🔔 Učenje tujih jezikov koristi vsem otrokom, ne glede na njihove kognitivne in druge zmožnosti. Takšni otroci imajo tudi izboljššan odnos do sebe, več samospoštovanja, in več ambicij za delo v šoli.
- 🔔 Študije tudi potrjujejo, da so pozitivni učinki učenja tujega jezika v zgodnjem otroštvu ne samo jezikovni, ampak da vključujejo razvoj otrokove kreativnosti, spomina in slušnih zmožnosti. Otrok, ki se uči tujega jezika v zgodnjem otroštvu, napreduje hitreje tudi pri branju in pisanju v svojem maternem jeziku. V ZDA so tako ugotovili, da dosegajo učenci, ki se učijo tuji jezik od zgodnjega otroštva dalje, višje rezultate na eksternih preverjanjih znanja (SAT, ACT), še posebej na verbalnem področju. Nadalje kažejo študije, da so otroci, ki se učijo tujih jezikov, boljši pri matematiki, logičnem mišljenju, izkazovanju kreativnosti in reševanju kompleksnih problemov kot otroci, ki se učijo samo en jezik.
- 🔔 Zaradi večje samokritičnosti v času pubertete in po njej so občutja in počutje ter mnenja najstnikov takšna, da lahko otežujejo učenje novega tujega jezika. Pubertetniki ne želijo, da bi njihovi prijatelji zaznali, da delajo napake oziroma da izgovarjajo nepravilno, saj bi se jim sošolci lahko posmehovali. Zato je z učenjem TJ bolje pričeti pred pubertetnim obdobjem, tako da si otrok lahko ustvari dobro, trdno podlago v jeziku, preden postane preveč samokritičen.
- 🔔 Raziskave o kognitivnem razvoju potrjujejo, da se otroci (od rojstva do pubertete) lažje učijo jezikov zaradi elastičnosti možganov. Vzpostavljajo se nevrnske povezave (mreže), ki delujejo bolj učinkovito kot kasneje. Če pride do vnosa še enega jezika (poleg maternega), se mreže za razumevanje in rabo jezika razširijo. Tako vnos tujega jezika v zgodnjem otroštvu pospeši rast povezav v otroških možganih, te pa na drugi strani olajšajo učenje prvega in drugega jezika. To oblikovanje povezav v možganih je še posebej dejavno v prvih šestih letih in se zaključí v puberteti, saj pričnejo možgani "brisati" povezave, ki niso v rabi. Nekateri znanstveniki trdijo, da je to posledica fizioloških sprememb v puberteti, saj so pri 15-letnem najstniku obrazne mišice in kosti že skoraj "dozorele." Tudi mišice počasi izgubljajo občutljivost na določene foneme, ki jih ni v

maternem jeziku najstnika. Dejstvo je, da je za starejšega "učenca" izgovorjava nepoznanih, novih glasov veliko težja.

Naj navedem še razloge glede na posamezne zunanje/notranje dejavnike:

1. Vpliv učenja tujega jezika na doseganje rezultatov pri eksternem preverjanju znanja in učinek na inteligenco

Cooperjeva študija, izvedena v 23 srednjih šolah v ZDA, je pokazala, **da so se odrezali učenci pri eksternem preverjanju znanja pri ustnem izražanju neprimerljivo bolje kot tisti, ki se tujega jezika ne učijo**. Pri tem socialno okolje ni imelo vpliva oziroma, tisti, ki prihajajo iz socialno ogroženega okolja in so se učili tujega jezika, so se izkazali prav tako dobro kot tisti iz premožnejšega okolja. (Cooper, T. C. (1987). *Foreign Language Study and SAT-Verbal Scores*. *The Modern Language Journal*, 71/4, 381-387)

Saundersova je raziskovala vpliv učenja tujega jezika na doseganje rezultatov ameriških tretješolcev pri eksternem preverjanju znanja ITBS (Iowa Test of Basic Skills) iz matematike. V vzorec je zajela učence, ki se niso nikoli učili tujega jezika in leto mlajše učence, ki so se šolali v ESFL programu tj. Elementary School Foreign Language Model program in učili tuji jezik pet dni v tednu. Ugotovila je, da **so učenci, ki so se učili tuji jezik, dosegali znatno boljše rezultate pri omenjenem eksternem preverjanju iz matematike kot starejši učenci. Prav tako so bili boljše pri preverjanju bralnega razumevanja**. (Saunders, C. M. (1998). *The Effect of the Study of a Foreign Language in the Elementary School on Scores on the Iowa Test Of Basic Skills and an Analysis of Student-participant Attitudes and Abilities*. Unpublished dissertation, University of Georgia.)

Armstrong in Rogers sta se ukvarjala z vplivom učenja tujega jezika na doseganje rezultatov pri preizkusu Metropolitan Achievement Tests pri matematiki in bralnemu razumevanju. Ugotovila sta, **da so se odrezali tretješolci, ki so se učili španski jezik trikrat na teden pri omenjenemu preizkusu iz matematike in bralnem razumevanju precej bolje od tistih, ki se niso učili tujega jezika**. (Armstrong, P. W. and J. D. Rogers. (1997). *Basic Skills Revisited: The Effects of Foreign Language Instruction on Reading, Math and Language Arts*. *Learning Languages*, Spring, 20-31.)

Garfinkel in Tabor sta vzela pod drobnogled rezultate učencev različnih sposobnosti pri bralnem razumevanju materinščine, ki so se učili španščino eno ali dve leti v petem ali šestem razredu. **Ugotovitve so pokazale vzporednico med dobrimi rezultati pri bralnem razumevanju in dolžino učenja tujega jezika** pri povprečno sposobnih učencih. Še več, izkazalo se je, da so pridobili bolj kot nadpovprečno inteligentni učenci ravno povprečno inteligentni učenci največ s tem, da so se začeli učiti tuji jezik že na zgodnji stopnji. (Garfinkel, A. and K. E. Tabor. (1991). *Elementary School Foreign Languages and English Reading Achievement: A New View of the Relationship*. *Foreign Language Annals*, 24/5, 375-382.)

Njuna primerjalna študija med skupino ameriški prvošolcev, ki so obiskovali francosko šolo (The Plattsburgh French Language Immersion Program) in skupino, ki je hodila v navadno osnovno šolo, je pokazala, da **so se pri inteligenčnem testu odrezali tisti, ki so se učili francosko, znatno bolje od tistih, ki se niso**. Boljše rezultate so dosegali predvsem pri nalogah, kjer so od njih zahtevali, naj si razlagajo in povezujejo med seboj na videz nepovezane predmete. (Samuels, D. D. and R. J. Griffore (1979). *The Plattsburgh French Language Immersion Program: Its Influence on Intelligence and Self-esteem*. *Language Learning*, 29/1, 45-52.)

Od šestdesetih let 20. stoletja pa vse do danes je bilo izvedeno ogromno študij o soodnosu med učenjem tujega jezika na zgodnji stopnji in spoznavno sposobnostjo. Robinson ugotavlja, da **je dijak, ki se je učil tuji jezik, umsko bolj fleksibilen in boljši v konceptualnem mišljenju**. Študije so tudi pokazale, da so se pri eksternem preverjanju znanja iz matematike

in materinščine in družboslovnih predmetov bolj odrezali učenci, ki so se učili tuji jezik. College Board je leta 1992 objavil, da so se pri SAT (Scholastic Assessment Test) oziroma standardnem eksternem preverjanju znanja po koncu srednje šole, ki je primerljiv s slovensko maturo **na področju ustnega izražanja bolje izkazali dijaki, ki so se štiri ali več let učili tuj jezik, kot tisti, ki so si namesto tujega jezika izbrali katerikoli drug predmet.** [Robinson, D. W. \(1992\). *The Cognitive, Academic and Attitudinal Benefits of Early Language Learning*. In Met, M., ed. *Critical Issues in Early Language Learning*. White Plains, NY: Longman.](#)

Curtain povzema prednosti učenja tujega jezika na zgodnji stopnji:

- 🔔 pričetek učenja tujega jezika pred desetim letom **pogloblja učenčevo spoznavanje**
- 🔔 **učenje tujega jezika spodbuja kognitivni razvoj in razvoj osnovnih sposobnosti**
- 🔔 **veščine sporazumevanja, sposobnost pomnjenja in slušne sposobnosti se izostrijo z učenjem tujega jezika.** [Curtain, H. \(1990\). *Foreign Language Learning: An Early Start*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics, \(Document No. EDO-FL-90-12\).](#)

Genesee in Cloud trdita, da 21. stoletje zahteva znanje dveh tujih jezikov v ZDA, če se želijo uspešno soočiti z rastočo raznolikostjo znotraj meja in uspešno konkurirati na globalnem tržišču. Učenje tujih jezikov nudi kognitivne in sociokulturne prednosti. **Genesee in Cloud poudarjata, da bo jezikovna in kulturna uzaveščenost tista, ki bo odlikovala dobro izobraženega človeka 21. stoletja.** [Genesee, F. and N. Cloud. \(1998\). *Multilingualism is Basic*. *Educational Leadership*, March, 62-65.](#)

Ugotovitev Georgia PTA Board of manager navaja, da je potrebno čim prej začeti s poučevanjem tujih jezikov in izdelati pregledne in sistematične programe za poučevanje tujih jezikov od zgodnjega otroštva do osnovne šole ter vse do fakultete. Sklep, ki so ga sprejeli, navaja, da **otrokova prirojena sposobnost učenja tujega jezika postane fleksibilnejša, otroku se poveča kreativnost in sposobnost divergentnega mišljenja ter da se otroci bolje odrežejo pri eksternih preverjanjih znanja.** [\(Georgia PTA Board of Managers. \(1994\). SKLEP: Foreign Language Programs.\)](#)

Novi nacionalni standardi, ki jih je zasnoval Ameriški Svet Učiteljev Tujih Jezikov (ACTFL), **prpisujejo komunikacijskim sposobnostim večjo pomembnost kot slovničnim pravilom.** Vendar pa učenje tujega jezika zahteva čas ne glede na metodologijo. **Če želijo učenci ZDA biti enakovredni učencem iz drugih držav, mora postati tuj jezik sestavni del nacionalnega kurikuluma od vrtca vse do konca srednje šole.** [\(Willis, S. \(1998\). *Foreign Languages: Learning to Communicate in the Real World*. *Association for Supervision and Curriculum Development*, Winter, 1-8.\)](#)

Zadnje raziskave kažejo, da je učenje tujih jezikov tako bogata izkušnja, da **vpliva na razvoj možganov mlajših otrok**, namreč po dvanajstem letu se v možganih nehajo tvoriti določene povezave, ki pomagajo pri učenju jezika. Sedem ameriških držav (Arizona, Arkansas, Louisiana, North Carolina, Montana, New Jersey, Oklahoma) je uvedlo tuji jezik kot obvezen predmet v osnovni šoli. Študija, ki je v vzorec zajela 13,200 tretješolcev in petošolcev v Louisiani, je pokazala, da so se pri nacionalnem preizkusu znanja (Louisiana Basic Skills Test) izkazali boljše tisti učenci, ki so se učili tuji jezik. [\(Dumas, L. S. \(1999\). *Learning a Second Language: Exposing Your Child to a New World of Words Boosts Her Brainpower, Vocabulary, and Self-Esteem*.\)](#)

Zadnje študije kažejo, da imajo **otroški možgani več sinaps in večjo prožnost in se zato tuji jezik lažje učijo kot starejši učenci ali odrasli.** [\(Research Notes: Language Learning and the Developing Brain. \(1996\) *Learning Languages*, 1/2, 17. Reprinted by the Center for Applied Linguistics on: <www.cal.org>.\)](#)

Nasheva povzema sodobne študije o razvoju človeških možganov. Trdi, da je več predalčkov za usvajanje oziroma učenje jezika. Predalček za usvajanje slovnice se lahko zapre že pri petih ali šestih letih. **Zmožnost učenja tujega jezika je na najvišji stopnji od rojstva do**

šestega leta starosti, potem se začne ta sposobnost manjšati, **zato je jasno, da bi se moralo učenje tujih jezikov začeti že v osnovni šoli.** (Nash, J. M. (1997). *Special Report: Fertile Minds*. Time, 149/5. Reprinted on: <www.time.com>.)

Marcos na podlagi izvedenih raziskav ugotavlja, da je **učenje tujega jezika v osnovni šoli pripomoglo k boljšemu znanju materinščine.** Poleg tega je **učenje jezikov na zgodnji stopnji prineslo ogromno ugodnosti oziroma prednosti, kot so sposobnost komuniciranja, kognitivni razvoj, kulturna uzaveščenost in boljše možnosti pri zaposlovanju.** (Marcos, K. M. (1998). *Learning a Second Language: What Parents Need to Know*. National PTA Magazine, August/September, 32-33.)

Holmanova poudarja, da zgodnje učenje tujega jezika prinaša veliko prednosti, med drugim tudi navaja nevrobiološko študijo, ki pravi, da je **najbolj ugoden čas za učenje tujih jezikov pred desetim letom starosti.** Pri tem pa citira dr. Lightbrown iz Univerze Concordia, ki opozarja, da učenje trikrat na teden po dvajset minut žal ni dovolj, ne glede na to, kdaj se začnemo učiti tuj jezik. (Holman, J. R. (1994). *Learning A Language*. Better Homes and Gardens, January, 41 & 43.)

Študija, ki je zajela dvanajstih dvojezičnih prostovoljcev v Memorial Sloan Kettering Cancer centru v New Yorku, je pokazala, da se sposobnost govorenja tujega jezika shranjuje v različnih delih možganov, zavisi namreč kdaj oseba postane dvojezična. Otroci, ki se naučijo tuji jezik, shranijo to sposobnost v istem predelu kot materni jezik. Odrasli, ki se učijo tuje jezike, vsakega shranijo v drugem predelu možganov. Ta ugotovitev razloži, zakaj so se otroci sposobni naučiti dveh jezikov na mojstrski ravni in zagovarja dejstvo, **da bi pouk tujega jezika moral biti del učnega načrta že v osnovni šoli in se nadaljevati v srednji šoli.**

(Winslow, R. (1997). *How Language is Stored in Brain Depends on Age*. The Wall Street Journal, July. (Summary of Distinct Cortical Areas Associated with Native and Second Languages, Nature, 388, 1997)

Met osvetljuje prednosti in slabosti treh različnih pristopov zgodnjega učenja jezikov: jezikovna kopel (immersion), FLES (Foreign Language in Elementary Schools) in FLEX (Foreign Language Experience or Exploratory). Jezikovna kopel pomeni, da se učenec uči vse predmete v tujem jeziku. Ker so razredni učitelji lahko tudi učitelji tujega jezika, je to cenovno ugoden in učinkovit model, vendar je tako kvalitetno usposobljenih učiteljev zelo malo. FLES programi vključujejo poučevanje tujega jezika 90 minut dvakrat do petkrat na teden. Če je omenjeni program dobro zasnovan, se pri daljšem šolanju izkaže, da dosežejo učenci visoko raven znanja, razvijejo strpnost in razumevanje tuje kulture. FLEX so kratkoročni programi, ki se osredotočijo večinoma na kulturo. Ti programi učence motivirajo, da nadaljujejo z učenjem jezika kasneje, vendar ne kažejo pomenljivega napredka pri razvoju jezika samega. (Met, M. (1991). *Foreign Language: On Starting Early*. Educational Leadership, September.)

Matematične sposobnosti, sposobnosti reševanja problemov in sposobnost sintetiziranja informacij se z učenjem tujega jezika povečajo. Druge prednosti vključujejo tudi **izboljšanje sposobnosti branja in pisanja, širši besedni zaklad, boljše možnosti pri zaposlovanju.** (*Speaking in Foreign Tongues*. (1998). Kid's Sense, 42. Arkansas Children's Hospital.)

Njuno delo je eden ključnih del o zgodnjem učenju jezikov; ugotavljata, da so **prednosti zgodnjega učenja jezikov boljši akademski rezultati na drugih področjih – pri branju, družboslovnih predmetih, matematiki, prav tako dosegajo boljše rezultate pri SAT in ACT preverjanjih znanja, predvsem pri ustnem delu.** Dolgoročno gledano imajo **boljše izhodišče pri iskanju zaposlitve, so fleksibilnejši pri razmišljanju in izmenjanju idej in informacij.** Trdita, da učenje tujega jezika na zgodnji stopnji nikakor **ne zavira razvoja drugih osnovnih veščin in sposobnosti.** (Curtain, H. and C. A. B. Pesola. *Languages and Children: Making the Match: Foreign Language Instruction for An Early Start Grades K-8*. Longman (New York) 1994.)

2. Dvojezični in večjezični otroci

Pri starosti desetih mesecev se odpre 'okence' za učenje jezikov. Dojenčki slišijo, seveda, že prej, nekaj dokazov priča, da slišijo že v maternici. Jasno je, da otroci začnejo posnemati zvoke in na podlagi reakcije ljudi okoli njega, začnejo povezovati zvok s pomenom. V roku naslednjih dveh let se priučijo jezika z osupljivo hitrostjo. Pri tretjem letu starosti osvojijo že slovnične osnove (stavčne strukture), slovnična pravila in širok spekter besed, ki ga potrebujejo za sporazumevanje. Kdaj se 'okence' zapre, če se sploh zapre, ni povsem dorečeno, je pa vsekakor znano, da je optimalna starost za učenje jezika, ko je otrokov um še fleksibilen in odprt. **Optimalen čas za pričetek učenja drugega jezika je hkrati s prvim jezikom tj. od rojstva pa do tretjega leta starosti, pod pogojem, da oba starša govorita kot materni jezik. Naslednje obdobje, ki je primerno za učenje tujih jezikov je med drugim in sedmim letom.** Deborah D.K. Ruuskanen, Professor of English Linguistics, University of Vaasa, Finland. Mati treh dvojezični otrok.

Krashen odgovarja kritikom: Ali raziskave kažejo, da dvojezičnost škoduje angleščini? (Ne.) Ali je angleščina ogrožena v ZDA? (Ne.) Ali so učitelji in starši proti dvojezičnem izobraževanju? (Ne.) Ali se bo dvojezičnost obnesla tudi v drugih jezikih kot španščini? (Da!) Se lahko dvojezično izobraževanje izboljša? (Da!) (Under Attack: The Case Against Bilingual Education, Stephen D. Krashen. 1996 ; več informacij lahko najdemo v: *Condemned Without a Trial: Bogus Arguments against Bilingual Education*, by Stephen Krashen. 1999)

65% vseh angleških besed izvira iz latinščine. Latinščina se izgovarja tako kot se piše, kar lahko pride prav pri poučevanju branja. Če učenec osvoji osnovno in logično in slovnično strukturo latinščine, potem je lažje osvojiti tudi slovnične izjeme pri angleščini. V sedemdesetih in osemdesetih so ZDA financirale pouk latinščine v šibkejših okrožjih in rezultati so bili osupljivi. **Otroci, ki so se učili latinščino eno leto, so se znatno izboljšali v bralnem razumevanju in besedišču. Pokazali so izredno velik napredek pri matematiki, zgodovini in zemljepisju,** a se je kongres odločil ukiniti financiranje in skoraj vsa okrožja so prekinila s poučevanjem latinščine. (The New Case for Latin, by Mike Eskenazi. Time Magazine, 12-11-2000.)

3. Dodatni razlogi, zakaj morajo šole implementirati poučevanje tujih jezikov

Povzeto po Gladys C. Lipton: *Practical Handbook to Elementary Foreign Language Programs (FLES*)*, Fourth Edition, stran 4 in 5

Otroci, ki so se učili tuji jezik:

- razvijejo občutek kulturnega pluralizma - odprtost in spoštovanje drugih kultur Glej Carpenter and Torney 1973; Hancock, Lipton, et al., 1976; Lambert and Tucker 1972; Lambert and Klineberg 1967.)

- se bolje zavedajo samega sebe in svojih dosežkov v šoli. (Glej Genesee 1987; Masciantonio 1977.)

-Lipton, Morgan, and Reed (1996) poročata, da so leta 1995 opravili **izpit iz znanja francoščine *Advanced Placement French Language Examination*** (Razvrstitveni Izpit iz francoskega jezika na višji) **bolje tisti, ki so se učili francoski jezik od 1. do 3. razreda dalje (917 kandidatov).**

Razširjenost učenja dodatnih jezikov v otroštvu v Evropi

Učenje tujih jezikov se je po letu 1998, ko je bilo objavljeno poročilo Blondin in drugi, zelo razširilo. Postaja vse bolj pogosto in večina staršev ne vidi v jezikovnem učenju dodatne obremenitve za otroke oziroma, da bi bilo takšno učenje odveč.

Poročilo Eurydice (2005 in 2008) prinaša podatek, da se 50% otrok v otroštvu (od 3 do 11 let) uči najmanj en tuji jezik, kar je pomemben napredek od 90ih prejšnjega stoletja. Kot poroča študija »*Najpomembnejša pedagoška izhodišča za poučevanje jezikov na zelo zgodnji stopnji*⁴«, je že v letu 2003/04 večina članic Evropske unije izrazila pričakovanje, da se večina otrok v njihovih državah uči vsaj enega tujega jezika od vstopa v šolo dalje oziroma od 6/7 let naprej. Tako se v letu 2009 učijo tuji/drugi jezik otroci prvega razreda osnovne šole (obvezno izobraževanje) v naslednjih evropskih državah: Avstriji, Italiji, Norveški, Hrvaški, Srbiji, Španiji (predvsem Kataloniji), Poljski, Portugalski, Bolgariji, nemškem delu Belgije, Luksemburgu, v nemških deželah Baden-Württemberg⁵, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen itd. Vsako leto se jim pridruži kakšna nova država oziroma dežela ali pokrajina znotraj velikih držav.

Večina držav torej znižuje začetno starost poučevanja tujih jezikov in na ta način zagotavlja svojim prebivalcem več časa za učenje, daljše časovno obdobje za doseganje jezikovnih zmožnosti in seveda tudi možnost, da jih dosežejo na višji ravni. Med leti 1994 in 2003 se je povprečno število z najmanj enim obveznim tujim (dodatnim) jezikom v osnovni šoli na primarni stopnji povečalo iz 8.4 na 9 šolskih let.

Če se otroci začnejo učiti dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu, jim je dana možnost aktiviranja jezikovnega sistema na naraven način. Hkrati imajo na razpolago več časa, da izkusijo jezik kot sistem, kot del kulture. Vse to lahko vodi k izboljšanju kognitivnih, družbenih, kulturnih, akustičnih, jezikovnih in osebnih zmožnosti ter zmožnosti samorefleksije.

Začetek učenja dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu sam po sebi ne pomeni prednosti. Spremljati ga morajo dobra praksa poučevanja, spodbudno okolje, ki omogoča otroku obilo podpore pri učenju ciljnega jezika, ki se neprekinjeno nadaljuje, torej poteka po celotni šolski vertikali, in otrokom omogoča mehak prehod med predšolsko, osnovnošolsko in srednješolsko stopnjo.

Otrokovo samozavest moramo pri jezikovnem pouku spodbujati, vendar je pri tem treba upoštevati, da veliko otrok (tudi nekateri v jezikovni kopeli) preprosto ne preide stopnje naučenih oziroma vnaprej pripravljenimi besednih zvez oziroma kratkih povedi. Zato je pomembno, da še posebno takšnim učencem pomagamo, da začno jezik uporabljati bolj prožno, da sami tvorijo lastne zveze, čeprav so na začetku napačne.

Dajanje ustrezne povratne informacije je pomembno tako za mlajše kot za starejše učence, še posebno tiste, ki učencem pomaga pri spremljanju in vrednotenju lastnega napredka.

Mlajši otroci ne napredujejo samo pri slušnem razumevanju, govornem sporazumevanju in dejavnih aktivnostih, temveč tudi pri postopnem ter sistematičnem uvajanju branja in pisanja. Tudi otroci so zmožni samorefleksije, ki vključuje vprašanja o tem, kako naj se učijo, kako naj si (medsebojno) pomagajo, kako naj spremljajo učitelja itn.

Raznolike zgodbe so temelj otrokovega jezikovnega učenja, saj ne samo vzbujejo otrokovo radovednost in domišljijo, temveč tudi poosebljajo pripovedovalno strukturo diskurza, ki jo učenci prek zgodbic skorajda nezavedno osvajajo.

Kakšno raven jezikovnega znanja in zmožnosti dosežejo otroci pri starosti 12 let (ko prestopijo v mladostništvo), je odvisno od tako imenovanih modelov jezikovnega kurikula.

Tako so dosežki odvisni od tega:

🔔 ali poteka učenje dodatnega jezika približno eno učno uro na teden in so vsebine v glavnem vezane na učbenik oziroma jezikovni kurikulum (model a),

⁴ Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf.

⁵ Dostopno na: http://www.welt.de/welt_print/article965077/Fremdsprachen_Unterricht_ab_Klasse_1_macht_Schule.html

- 🔔 ali poteka učenje dodatnega jezika približno eno učno uro na teden in so zastavljeni cilji prožnejši in povezani z interesi učencev in okoljem ter so vsebine povezane z drugimi predmetnimi področji, še posebno z geografijo in naravoslovjem (model b),
- 🔔 ali se otroci zgolj uzaveščajo o jezikih in drugih kulturah ter se vsaj na začetku ne učijo določenega dodatnega jezika (model c),
- 🔔 ali je prisotna jezikovna kopel (delna ali popolna) oziroma kateri koli model dvojezičnega učenja, kjer sta dejavnika "čas izpostavljenosti in vnosa jezika" ter "intenzivnost jezikovnega vnosa" bistveno povečana.

Raziskave kažejo, da *model d* vodi do najvišjih jezikovnih ravni, torej je jezikovno znanje učencev v tem modelu najboljše, vendar pa najbrž ni mogoč v vseh okoljih, saj zahteva izpolnitev nekaterih pogojev (izobrazba učiteljev, izjemno dobro znanje dodatnega jezika, povezovanje vsebin predmetov itd.). Modeli *a*, *b* in *d* dajejo zelo dobre možnosti za učenje dodatnih jezikov. Hkrati pa raziskave kažejo, da če so omenjeni modeli del jezikovne prakse v zgodnjem otroštvu, so njihovi rezultati boljši, če so prisotni tudi elementi modela *c*.

Vse raziskave potrjujejo, da je za uspešnost vseh modelov kakovostno dodiplomsko in podiplomsko ter vseživljenjsko izobraževanje učiteljev ključnega pomena.

V Evropi je praksa učenja/poučevanja dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu zelo raznolika. Naj se na tem mestu osredotočim na štiri pozitivne značilnosti učenja/poučevanja dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu v Evropi, ki so se izkazale kot ključne:

1. V Evropi je v učenje in poučevanje dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu vključenih zelo veliko otrok, s tem pa tudi učiteljev, staršev in drugih, kar je dokaz, da takšno učenje pridobiva na pomembnosti in da se čedalje bolj širi na celotne izobraževalne sisteme.
2. Že od leta 1998 do 2006 vse raziskave potrjujejo, da so otroci za učenje jezikov motivirani in imajo zelo pozitiven odnos do jezikovnega učenja ter se njihova navdušenost nadaljuje skozi vsa leta osnovnošolskega izobraževanja.
3. Veliko držav je vložilo ogromno finančnih sredstev v spodbujanje učenja dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu. Vložki so tako zajeli izobraževanje učiteljev, pripravo gradiv, oblikovanje nacionalnih in mednarodnih mrež, inovacijske projekte in raziskave.
4. V večini držav je razredni učitelj tisti, ki je najbolj vpet v poučevanje jezikov v zgodnjem otroštvu, kar pa je zanj vse prej kot lahka naloga, saj mora poleg jezika poučevati tudi druga predmetna področja.

Avtorji študije jeziki za otroke Evrope (*ang. Languages for the Children of Europe*; Published research, Good, Practice and main Principles; Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 Study; October 2006⁶) priznavajo, da je oblikovanje pedagoških načel za učenje jezikov v zgodnjem otroštvu izjemno težka naloga, saj so del splošnega kurikula in v njem pogosto zakriti. Glede na raziskave, splošna vedenja in opise dobre prakse je nastalo šest najpomembnejših pedagoških izhodišč pri poučevanju/učenju dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu:

- 🔔 Politični in ekonomski motivi
- 🔔 Družbeno-kulturni motivi
- 🔔 Psiholingvistični dejavniki
- 🔔 Didaktični koncepti
- 🔔 Metodološke transformacije
- 🔔 Pedagoška načela

Najpomembnejše pedagoško načelo je, da so otroci lahko na področju učenja jezikov izjemno uspešni, to pa pozitivno učinkuje na učenje nasploh. Drugo najpomembnejše načelo pa je

⁶ http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/youngsum_en.pdf

pomembnost velike izpostavljenosti danemu jeziku. Sledijo še pedagoška načela, kot so otrokovo spoznanje o jeziku kot sistemu, pogosta izpostavljenost ciljnemu jeziku, osmišljeno okolje jezikovnega učenja, pospešen razvoj kognitivnih, jezikovnih in drugih otrokovih zmožnosti in sposobnosti, individualni pristop k poučevanju jezikov na tej stopnji itd.

Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu je prisotno v vseh evropskih državah. Veliko je primerov dobre prakse v posameznih okoljih, ni pa med njimi povezav. Na evropski ravni manjkajo usklajevanje, zbiranje in razširjanje ključnih informacij s tega področja, da bi države tako lahko črpale priporočila, gradiva, usmeritve itd. druga od druge. Dobra praksa učenja/poučevanja dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu še vedno ni natančno opredeljena, saj je to odvisno od številnih, med sabo povezanih dejavnikov. Zato bomo morali v Evropi še naprej namenjati finančne in človeške vire v nadaljnje raziskave, ki naj bi bile v čim večji meri večnacionalne.

Večina držav znižuje začetno starost poučevanja dodatnih jezikov in na ta način zagotavlja svojim prebivalcem več časa za učenje, daljše časovno obdobje za doseganje jezikovnih zmožnosti in seveda tudi možnost, da jih dosežejo na višji ravni. Med leti 1994 in 2003 se je povprečno število z najmanj enim obveznim dodatnim jezikom na primarni stopnji povečalo iz 8.4 na 9 šolskih let. Medtem ko je ta številka veliko večja, če jo primerjamo z letom 1972, saj je prišlo do povečanja za 2 do 4 oziroma celo več let. Povečanje za 4 leta ali več je opaziti v Španiji, Italiji, Avstriji, Švedski in Norveški, kjer so začetek učenja dodatnih jezikov najbolj znižali.

Da učenje dodatnih jezikov na zgodnji stopnji narašča in da se starostna meja začetka učenja dodatnih jezikov pomika navzdol, nam ne kažejo zgolj številčni podatki (Tabela 1 in 2), temveč tudi vse več mednarodnih objav s področja jezikovne didaktike na zgodnji stopnji (Argondizzo, 1992; Brumfit, Moon and Tongue, 1991; Curtain and Pesola, 1994; Brewster, Ellis and Girard, 1991; Scott and Ytreberg, 1990) in objave znanstvenih raziskav o usvajanju in učenju jezikov na zgodnji stopnji (npr. Arnsdorf, Boyle, Chaix and Charmian, 1992; Bialystok, 1991; Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German and Taeschner, 1998; Dickson and Cumming, 1998; Edelenbos and Johnstone, 1996; Fink, 1998; Moys, 1998; Rixon, 1999).

Tabela 1: Prikaz števila učencev, ki se učijo angleščine od petih oz. šestih let dalje

Država	% učencev	Država	% učencev
Norveška	91 – 100	Grčija	41 – 50
Avstrija	91 – 100	Islandija	41 – 50
Španija	81 – 90	Francija	31 – 40
Švedska	71 – 80	Portugalska	31 – 40
Italija	71 – 80	Slovenija	31 – 40
Finska	61 – 70	Češka	31 – 40
Estonija	61 – 70	Romunija	31 – 40
Latvija	51 – 60	Slovaška	21 – 30
Litva	41 – 50	Madžarska	21 – 30
Poljska	41 – 50	Bolgarija	21 – 30

Danska	41 – 50	Nemčija	11 – 20
--------	---------	---------	---------

Prirejeno po Graddol, 2007:88.

Tabela 2: Začetna starost obveznega/priporočenega učenja prvega tujega jezika v določenih državah Evropske unije

Država	Vstop v šolo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Belgija ⁷	6																				
Češka ⁸	6																				
Danska	6																				
Grčija	6																				
Španija ⁹	6																				
Francija	6																				
Italija	6																				
Ciper ¹⁰	6																				
Latvija	6																				
Italija ¹¹	6																				
Luksemburg	5																				
Nizozemska	6																				
Avstrija ¹²	7																				
Poljska	7																				
Finska ¹³	4																				
Severna Irska ¹⁴	5																				
Anglija	5																				
Malta	5																				
Škotska	5																				
Nemčija ¹⁵	6																				

⁷ nemški del

⁸ Veliko vrtec širom Češke ponuja tuje jezike, pravtako ima veliko OŠ tuji jezik od prvega razreda naprej.

⁹ v določenih pokrajinah

¹⁰ pilotski projekt

¹¹ projekt Progetto Lingue 2000

¹² pilotski projekt

¹³ določene ustanove

¹⁴ učenje TJ ni obvezno, vendar se vsi učenci učijo irščine kot drugega uradnega jezika

¹⁵ Nekateri pokrajine (Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen)

Država	Vstop v šolo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Madžarska	6																					
Liechtenstein	6																					
Norveška	6																					
Portugalska ¹⁶	6																					
Romunija	6																					
Slovaška ¹⁷	6																					
Slovenija	6																					
Turčija	7																					
Bolgarija	7																					
Estonija	7																					
Litva	7																					
Švedska	6																					

Vir: Key data on teaching Languages at School in Europe, 2005, 2008 in drugi viri pridobljeni preko Evropske komisije in skupine European Indicator of Language Competence ter osebnih poznanstev s strokovnjaki z univerz, osnovnih šol in ministrstev;

http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/049EN/006_chapB_049EN.pdf

Da je učenje dodatnih jezikov pomembno tudi za države izven Evrope, kažejo naslednji podatki in odločitve:

- Kolumbija želi postati dvojezična država v desetih letih.
- Mongolija želi postati dvojezična v mongolščini in angleščini (izjava predsednika vlade 2004).
- Čilska vlada je pričela s projektom "dvojezičnost naslednje generacije" .
- Južna Koreja namerava uvesti angleščino kot drugi uradni jezik v podjetjih.
- V Tajvanu kažejo rezultati ankete, da kar 80% državljanov upa, da vlada uvedla angleščino kot drugi uradni jezik.

(Povzeto po Graddol, 2006:89)

Številne države, ki želijo postati dvojezične, se ne zgledujejo po Veliki Britaniji ali ZDA, temveč jim kot modeli služijo Singapur, Finska in Nizozemska. Glede na predvidevanja strokovnjakov za globalno jezikovno politiko, države, ki želijo, da so vsi njeni prebivalci dvojezični, običajno ne iščejo učiteljev dodatnih jezikov v izvornih državah, marveč se po

¹⁶ S šolskim letom 2009/10 bodo začeli s poukom tujega jezika s 6. leti, torej od prvega razreda naprej.

¹⁷ Septembra 2008 so pričeli s šolsko reformo, ko je prvi tuji jezik postal obvezen od 3. razreda naprej, to je pri starosti 8 let. Veliko šol pa začenja s poukom tujih jezikov od 1. razreda naprej.

pomoč obračajo k dvojezičnim učiteljem, ki jim s svojimi izkušnjami znajo pomagati pri vzpostavljanju dvojezičnosti oziroma v vse večji meri tudi večjezičnosti.

Raziskave s področja učenja in poučevanja dodatnih jezikov v otroštvu

Da učenje tujih jezikov na zgodnji stopnji narašča in da se starostna meja začetka učenja tujih jezikov pomika navzdol, nam ne kažejo zgolj številčni podatki, temveč tudi vse več mednarodnih objav s področja jezikovne didaktike na zgodnji stopnji (Argondizzo, 1992; Brumfit, Moon and Tongue, 1991; Curtain and Pesola, 1994; Brewster, Ellis and Girard, 1991; Scott and Ytreberg, 1990) in objave znanstvenih raziskav o usvajanju in učenju jezikov na zgodnji stopnji (npr. Bialystok, 1991; Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German and Taeschner, 1998; Dickson and Cumming, 1998; Edelenbos and Johnstone, 1996; Fink, 1998; Moys, 1998; Rixon, 1999; Brumen, 2003; Cameron, 2001; Lewis, 2004; Edelhoff, 2001; Sauer, 2000; Brennecke, 1999; Wode, 2009; Kierepka, Krüger, Mertens, 2004; Sauvage, 2003 ; Haydée, 2008).

Raziskave s področja otrokovega usvajanja dodatnih jezikov označuje veliko različnih področij in podpodročij ter videnj, zaznamovanih s kognitivnimi kot tudi družbenimi usmeritvami, zato smo tudi v pričujoči monografiji želeli zbrati različne strokovnjake, ki se ukvarjajo z učenjem in poučevanjem dodatnih jezikov na različnih področjih, z različnimi cilji in tudi manj in bolj usklajenimi ugotovitvami. Zanimivo je, da je v svetovnem merilu na razpolago veliko raziskav s področja usvajanja dodatnih jezikov nasploh (predvsem v odrasli dobi), manj pa je raziskav, ki so se ukvarjale prav posebej s pridobivanjem dodatnih jezikov v otroštvu, z nekaj izjemami seveda (McLaughlin, 1984, 1985; Vihman in McLaughlin 1982, Wode, 1981, Foster-Cohen, Paradis, 2007 in Philp et al, 2008, Čok, 1999). Zanimivo je, da je na strani otrokovega usvajanja prvega jezika, ogromno število raziskav in da so ravno zaključki le teh botrovali postavljanju teorij učenja in usvajanja dodatnih jezikov (Brown, 1973; Dulay in Burt, 1974; Baker in Nelson, 1984; Farrar 1990, 1992; Goldschneider in DeKeyser, 2001 itd). Kot poudarjajo Paradis, 2007 in Philp et al, 2008, je področje otrokovega usvajanja dodatnih jezikov, če ga primerjamo s področji razvoja dvojezičnosti in usvajanja dodatnih jezikov odraslih, posvečeno veliko manj raziskav in je zato še toliko bolj pomembno, da se vsaka izobraževalna skupnost (tudi slovenska) pred vsakim posegom v izobraževalni sistem podrobno seznanj s tujimi ugotovitvami in hkrati opiše trenutno stanje domače izobraževalne prakse ter raziskav.

Pomebno je omeniti, da se otroci (5 do 11) radi in bolje učijo tuji jezik, če

- 🔔 je odnos med njimi in učiteljem zaupen, spoštljiv, ljubeč in sproščen.
- 🔔 učitelj govori tekoče in pravilno.
- 🔔 so aktivnosti integrirane in povezane z vsebinami drugih predmetov (medpredmetne povezave).
- 🔔 vsebujejo aktivnosti kognitivne izzive, medtem ko je jezik orodje sporazumevanja.
- 🔔 se dejavnosti nanašajo na otrokov izkušnji svet in če so učna gradiva pripravljena na pomenski osnovi.

- 🔔 so dejavnosti konkretizirane.
- 🔔 učitelj vztraja na pravilnosti izgovorjave. Slovnično pravilnost je možno doseči šele takrat, ko je otrok dosegel potrebno kognitivno zrelost.
- 🔔 imajo pouk tujega jezika najmanj trikrat na teden do največ 30 minut.
- 🔔 posamezne aktivnosti ne trajajo dlje od 10 minut.
- 🔔 so tudi gibalno aktivni.
- 🔔 so aktivnosti vodene.
- 🔔 je učenje jezika zabavno.
- 🔔 so dejavnosti podkrepljene s slikovnimi gradivi in drugimi predmeti.
- 🔔 so učenci motivirani za učenje jezika.
- 🔔 razvijajo radovednost o drugih deželah in o drugih narodih.
- 🔔 prihaja do sporazumevanja tudi z domačimi govorci ciljnega jezika.
- 🔔 je zagotovljen ustrezen prehod med razredno in predmetno stopnjo, ter kasneje srednjo šolo. Predvsem je pomembno, da ne prihaja do nepotrebne ponavljanja snovi in da se znanje in metode poučevanja ustrezno nadgrajujejo.

Longitudinalna študija Evropske komisije o učenju in poučevanju dodatnih jezikov v zgodnjem/srednjem otroštvu Projekt ELLiE)

Konec aprila 2009 me je koordinatorica projekta ELLiE (Early Language Learning in Europe ali Učenje jezikov v zgodnjem otroštvu v Evropi) dr. Janet Enever povabila kot zunanjo evalvatorico (skupaj še s tremi eksperti iz drugih držav Evropske unije) na dvodnevno srečanje na Nizozemsko, v prelepo mesto Nijmegen, da bi skupaj s projektno skupino in drugimi zunanjimi eksperti, ocenili njihovo dosedanje delo in jim z našimi strokovnimi izkušnjami svetovali, kako naprej. Ker je projekt izrednega pomena za učenje in poučevanje tujih jezikov v starosti 6 do 10/11 let v Evropi, je kot takšen pomemben tudi za slovensko tujejezikovno prakso na tej starostni stopnji in ga zato priporočam v podrobno branje vsem, ki jih zanima tovrstno (tuje) jezikovno učenje/poučevanje. Več informacij je zbranih na spletni strani www.ellieresearch.eu

ELLiE je projekt Evropske komisije (program vseživljenjskega učenja), ki bo poskušal z longitudinalno študijo pokazati, kakšni so dosežki učencev pri tujih jezikih v državah, kjer se jih učijo v odmerjenem času v šoli in imajo torej status tujega jezika. Pri tem želijo zaznati in po možnosti izmeriti vpliv tudi drugih elementov na usvajanje tujega jezika, na primer izvenšolske, statusne, ekonomske, motivacijske dejavnike. Projekt vodi dr. Janet Enever iz Metropolitanske univerze iz Londona, v njem pa sodelujejo naslednje države: Švedska, Italija, Španija, Poljska, Nizozemska, Anglija in Hrvaška, ki jo finančno podpira British Council, saj kot nečlanica EU ni bila upravičena do finančnih sredstev. Pri izboru držav so upoštevali več

dejavnikov (geografska lega, čas članstva države v EU, prvi jezik otrok itn.), še posebej pa dejstvo, da je v vseh državah, ki sodelujejo v projektu, obvezno uvajanje tujih/drugih jezikov od 6/7 let starosti naprej. V primeru Anglije gre za postopno uvajanje, saj je učenje tujih jezikov od starosti 7 let naprej obvezno za celotno populacijo od prihodnega leta dalje.

V vseh državah, razen Nizozemske, so pričeli spremljati otroke v šolskem letu 2006/07 (starost 6 let) in sicer v okviru pilotne študije, ki je bila podlaga za prijavo na projekt Evropske komisije. V triletni longitudinalni študiji bodo tako spremljali 1200 otrok v 48 mestnih in podeželskih šolah, opazovali poučevanje 48 učiteljev in raziskovali učno in izven šolsko okolje v povezavi z najrazličnejšimi dejavniki. V vsakem opazovanem razredu pa so po naključnem vzorcu izbrali 6 učencev, ki jih podrobno spremljajo, tako v njihovem jezikovnem napredku, motiviranosti, izvenšolskih vplivih itn.

Glavna tri raziskovalna vprašanja se nanašajo na jezikovne politike posameznih držav, dejavnike, ki v največji možni meri vplivajo na uspešnost učenja tujih jezikov na tej starostni stopnji in otrokove jezikovne in nejezikovne dosežke. Glavni cilj projekta je torej raziskati dejavnike, ki odločilno vplivajo na uspeh pri učenju tujih jezikov v zgodnjem otroštvu in kako so le ti med sabo povezani, oziroma kako in kdaj vplivajo drug na drugega. Na primer, ali in kako je učiteljeva ne/konzistentna raba tujega jezika med učno uro povezana z dosežki učencev, ali izvenšolska izpostavljenost tujemu jeziku bistveno vpliva na učenčevo rabo tujega jezika, ali dolžina učenja v šoli vpliva na jezikovni razvoj otrok itn. Pri tem uporabljajo široko paleto raziskovalnih instrumentov (več-metodni pristop z uporabo instrumentov za zbiranje kvantitativnih kot tudi kvalitativnih podatkov), od vprašalnikov za učitelje, starše, ravnatelje, oblikovalce jezikovne politike do opazovalnih listov za spremljanje učnih ur, avdio posnetkov učnih ur, intervjujev z učitelji in učenci in testov znanja. Spremenljivke, katerih vpliv in medsebojno povezanost, želijo raziskati, vključujejo šolsko okolje, pedagoški proces, izven šolsko izpostavljenost tujemu jeziku, otrokove sposobnosti, odnos in motivacijo do učenja tujega jezika, jezikovno samozavest, jezikovne dosežke itn.

Rezultate posameznih držav ne želijo postavljati na lestvico, temveč želijo kriterijsko ovrednotiti posamezne kontekstualne dejavnike in s podrobno analizo prikazati, kako le ti vplivajo na učenčeve dosežke, motivacijo, njihov odnos do učenja jezikov itd. in kako so le ti prepleteni med seboj. Torej ključno razlikovalno vprašanje bi lahko strnili v naslednjo poved: Kako doseči najbolj kakovosten pouk tujih jezikov v zgodnjem/srednjem otroštvu?

Projektna skupina je po letu dni izdala vmesno poročilo za obdobje od decembra 2007 do novembra 2008 in glavne ugotovitve strnila v naslednje točke (starost otrok je bila 7/8 let):

1. Odzivi (odnos) otrok do učenja tujih jezikov

Otroci so v vseh državah zelo motivirani za učenje tujega jezika.

Otroci znajo dokaj dobro zaznati svoje jezikovne zmožnosti in opisati lasten jezikovni napredek v tujem jeziku.

Otroci jasno izražajo naklonjenost določenim pristopom in dejavnostim pri pouku tujega jezika.

2. Jezikovni dosežki

Velik poudarek na razvijanju govornih in slušnih zmožnosti učinkuje na otrokovo tvorjenje jezika, še posebej na tvorjenje besedišča.

Otroci na tej stopnji tvorijo veliko več samostalnikov kot glagolov. Ob tem se razvija zmožnost tvorjenja pomenskih sklopov, na primer pozdravov (analiza leksikalnega znanja).

3. Odzivi ravnateljev, učiteljev in staršev na učenje tujega jezika v zgodnjem otroštvu

Ravnatelji, učitelji in starši se pozitivno odzivajo in podpirajo uvajanje tujih jezikov v zgodnje otroštvo in menijo, da je zgodnji začetek pomemben dejavnik pri otrokovih poznejših jezikovnih dosežkih.

4. Učno okolje

Pouk je močno osredotočen na razvijanje govornih in slušnih zmožnosti.

Pozitivno okolje, dostop do različnih gradiv in medijev ter aktivna vključenost otrok v jezikovne dejavnosti pozitivno prispevajo k otrokovemu razvoju in motivaciji.

5. Šolski sistem in (jezikovna) politika

Najpomembnejša spremenljivka med šolskimi sistemi in jezikovnimi politikami v sodelujočih državah je usposobljenost učiteljev. Vse države dajejo prednost učiteljem razrednega pouka z dodatno usposobljenostjo za poučevanje tujega jezika v zgodnjem (srednjem) otroštvu. Hkrati pa raziskovalke projekta ELLiE ugotavljajo, da so možnosti za dodatno usposabljanje učiteljev razrednega pouka tako na dodiplomskih programih kot tudi v programih usposabljanja že zaposlenih učiteljev, nezadovoljive. Prav tako vse države še niso postavile zahteve za doseganje določene jezikovne ravni v tujem jeziku za učitelje razrednega pouka. Tiste, ki so to že naredile, so postavile mejo na ravni B1 kot je opredeljena v Skupnem evropskem jezikovnem okviru (ang. CEFR). V nekaterih državah je učitelj tujega jezika tisti, ki poučuje tako na razredni stopnji kot tudi na stopnji srednjega izobraževanja.

V naslednjih letih bodo še naprej podrobno spremljali (jezikovni) razvoj otrok vključenih v projekt, prav tako tudi vse druge dejavnike, ki tako ali drugače vplivajo na tujejezikovni pouk v zgodnjem/srednjem otroštvu. Do leta 2011 bo na voljo dokončno poročilo o tem velikem meddržavnem projektu in rezultati bodo nadvse zanimivi in bodo imeli velik vpliv na delo v šoli kot tudi na odločitve načrtovalcev jezikovnih politik v Evropi.

Opisovanje in definiranje otrokovega usvajanja dodatnih jezikov

Otrokovo usvajanje dodatnih jezikov (OUDJ) so znanstveniki definirali na različne načine. Nekateri, kot na primer, Baetens Beardsmore, 1986 in Grosjean, 1998, razumejo OUDJ kot vrsto dodane dvojezičnosti, ki se razlikuje glede na zgodovinskost, stabilnost, jezikovno funkcijo in rabo. Drugi raziskovalci (McLaughlin, 1984, Nicholas in Lightbown, 2008, Schwartz, 2004 in Unsworth, 2005) so mnenja, da je zgodnja dvojezičnost različna od OUDJ oziroma kot pravi Schwartz (2004) "pri zgodnji dvojezičnosti sta slovnici obeh jezikov oblikujeta v tandemu (sočasno), medtem ko v procesu OUDJ prične otrok usvajati nov jezik šele potem, ko je že usvojil slovnico prvega jezika. Nasprotno De Houwer, 1995 zapiše, da je dvojezičnost pri predšolskih otrocih rezultat zelo zgodnje, sočasne, enakomerne in kontinuirane izpostavljenosti več kot enemu jeziku, ki pa se mora začeti pred starostjo dveh let. Nicholas in Lightbown, 2008 ugotavljata, da se otroci (2 do 7 let) pri usvajanju dodatnih jezikov razlikujejo od starejših otrok (7 let in več) in adolescentov (že prej McLaughlin, 1984, 1985). Še posebej je potrebno poudariti, da se veliko število raziskav ukvarja z usvajanjem dodatnih jezikov z mlajšimi otroci, manj pa so raziskane razlike pri OUDJ glede na posamezne starostne stopnje, kar ima gotovo posledice za učenje in poučevanje. Zatorej je pričujoča monografska publikacija še toliko bolj pomembna za vse – tako učitelje kot tudi snovalce jezikovne politike in raziskovalce s področja usvajanja jezikov in dvo/večejezičnosti.

Primerjalna analiza poučevanja tujega jezika v primarnem izobraževanju v različnih šolskih sistemih

Umeščanje tujega jezika v prve razrede osnovne šole (prva trijada) oziroma v predšolsko obdobje na nacionalni ravni je izredno zahteven in kompleksen proces. V šolskih sistemih po svetu že obstajajo izkušnje, analize in raziskave z omenjenega področja in je zato smiselno, da se ob uvajanju tujega jezika v zelo zgodnje obdobje v Sloveniji preučijo obstoječi dokumenti, ki so jih pripravili raziskovalci z drugih držav in se tako pridobijo priporočila o zaželenih in manj zaželenih postopkih uvajanja tujega jezika.

VELIKA BRITANIJA	
Zakaj poučevanje tujih jezikov na zelo zgodnji stopnji?	<p>Poučevanje TJ nudi možnost, da učenci postopoma:</p> <ul style="list-style-type: none"> 🔔 spoznavajo glasove v TJ in njihove ustrezne zapise 🔔 razvijajo jezikovne zmožnosti in strategije učenja TJ 🔔 razumejo in se sporazumevajo v TJ 🔔 primerjajo TJ z materinščino in/ali drugimi jeziki, na primer jeziki okolja 🔔 razvijajo medkulturno uzaveščenost, ko spoznavajo tuje dežele in njihove prebivalce ter uporabljajo materiale iz teh dežel in skupnosti 🔔 razvijajo pozitiven odnos do učenja TJ 🔔 uporabljajo svoje znanje in večajo svojo samozavest in zmožnosti razumevanja slušnih in pisnih besedil ter se ustno in pisno ustrezno odzivajo 🔔 zgradijo trdno osnovo za učenje TJ v nadaljevanju šolanja in kasnejšega poklicnega življenja.
KAKO?	<p>Učenje/poučevanje TJ na zelo zgodnji stopnji naj bo del kurikula, torej umeščeno v njegove cilje, nikakor pa ne dodatna vsebina, nepovezana z obstoječim kurikulum/i. Navezave vsebin/zmožnosti/strategij itd. pouka TJ so še posebej smiselne na naslednjih področjih: opismenjevanje, geografija in informacijsko- komunikacijska tehnologija (IKT).</p>
Časovna umestitev TJ	<p>Šole lahko same razporedijo časovno umeščenost in dolžino pouka namenjenega vsebinam TJ glede na specifiko posamezne šole, vendar morajo slediti načelu nenehnega napredka učenčevega tujejezikovnega znanja. Poučevanje TJ mora potekati dovolj pogosto in slediti priporočilu rednega utrjevanja novih znanja, zmožnosti itd.</p>

<p>Povezanost z drugimi predmeti/pr edmetnimi področji</p>	<p>Učenje TJ predstavlja možnost za utrjevanje znanja, spretnosti in razumevanja na drugih področjih kurikula. Priporočila za posamezne predmete/predmetna področja so naslednja:</p> <p><u>Angleščina (materinščina):</u> razvijanje govornih in slušnih zmožnosti; znanje in razumevanje slovnice in skladenjskih lastnosti; možnost primerjanja TJ z angleščino (materinščino/drugim jezikom), predvsem pri učenju abecede, fonemov, vzorcev rim, ; povezovanje glasov z zapisom; delo s slovarjem; tvorjenje struktur kot ednina/množina, spol, zanikanje, velelnik itd.;intonacija; dialoške naloge; poezija; različne vrste besedil; tvorjenje bolj kompleksnih povedi.</p> <p><u>IKT:</u> uporaba elektronske pošte; uporaba materialov iz spleta in kableske/internetne televizije, video in avdio; predstavljanje podatkov, delo z računalnikom.</p> <p><u>Državlјanska vzgoja:</u> večjezična družba, znanje o drugih državah in kulturah.</p> <p><u>Matematika:</u> štetje, računanje, čas, datum, denar.</p> <p><u>Geografija:</u> značilnosti drugih držav, smeri kompasa, vreme.</p> <p><u>Naravoslovje:</u> deli telesa, živali.</p> <p><u>Glasba:</u> rime, ritem, petje, skladbe, svetovna glasba.</p> <p><u>Verska vzgoja:</u> mednarodno in medkulturno delo, praznovanje praznikov, pripovedovanje zgodb, koledarji, običaji.</p> <p><u>Zgodovina:</u> delo povezano z drugimi državami, družinsko drevo znanih osebnosti.</p> <p><u>Umetnost:</u> opisi slik.</p> <p><u>Športna vzgoja:</u> gibalni odzivi na učiteljeva navodila v TJ.</p>
<p>Kadrovska zasedba:</p>	<p>Ko šole načrtujejo uvajanje TJ na zelo zgodnjo stopnjo, morajo pri tem upoštevati:</p> <ul style="list-style-type: none"> imenovanje koordinatorja odgovornega za TJ na zelo zgodnji stopnji kateri TJ je najprimernejši za poučevanje na šoli nadaljevanje učenja TJ na razredni in predmetni stopnji kako zagotoviti kontinuiteto poučevanja določenega TJ v slučaju učiteljeve odpovedi imenovanje ali delitev asistenta za TJ možnosti strokovne podpore načrti za strokovno izpopolnjevanje in nadaljnje izobraževanje učiteljev <p>Koordinator TJ na zelo zgodnji stopnji mora:</p> <ul style="list-style-type: none"> poznati splošni kurikulum (učne načrte posameznih predmetov) poznati učni načrt za moderne tuje jezike na zelo zgodnji stopnji biti usposobljen izbrati, oceniti in rabiti tujejezikovne učne pripomočke in materiale na učinkovit in ustrezen način razumeti in znati implementirati tujejezikovne metode primerne za to stopnjo sodelovati s študenti na praksi (4-tedenska praksa študentov TJ)

	<p>vzdrževati povezavo s podobno ustanovo v tujini</p> <p>Poučevanje in učenje TJ je lahko uspešno takrat, ko so učitelji ustrezno jezikovno podkovani in samozavestni pri poučevanju. Pravilna izgovorjava in znanje ter razumevanje o tem, kako TJ deluje, so ključne kompetence učitelja. Didaktična usposobljenost (uporaba ustreznih metod poučevanja) je enako pomembna.</p> <p>Učence lahko poučuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> razredni učitelj z določeno stopnjo znanja TJ potujoči učitelj TJ rojeni (domači) govorec tujega jezika z ali brez ustrezne izobrazbe za poučevanje TJ na tej stopnji <p>Pri poučevanju lahko sodelujejo (podpora, utrjevanje ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> razredni učitelj (vzgojitelj) asistenta tujega jezika, ki je zaposlen na šoli ali na kakšni drugi šoli v okolici rojeni (domači) govorec TJ, ki je na razpolago.
Kontinuiteta učenja TJ	<p>Pri načrtovanju in zagotavljanju kontinuitete učenja in napredka učencev v TJ (med razredi in stopnjami) mora šola upoštevati naslednje:</p> <ul style="list-style-type: none"> jezikovni napredek kontinuiteta poučevanja določenega TJ v celotni šoli (pri nas velja to za OŠ) ustrezna/neustrezna kadrovska zasedba nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev TJ, vključno z "osvežitvenimi" tečaji sodelovanje s predmetno stopnjo (in srednjimi šolami)
Sodelovanje med razredno in predmetno stopnjo in srednjo šolo (ang. primary and secondary)	<p>Da bi lahko zagotovili kontinuiteto učenja TJ, ko učenci preidejo na predmetno stopnjo, nato na srednjo šolo, moramo že na začetku, torej na zelo zgodnji stopnji, ustrezno načrtovati učenje TJ. Priporočamo, da šole vzpostavijo takoimenovane koordinacije, ki skrbijo za skupne vizije, transfer informacij, medsebojno obveščanje itd. Na primer: uporaba portfolia. Jezikovni listovniki oziroma zbirniki učenčevih dosežkov so lahko zelo koristni, predvsem glede učenčeva napredka v vseh štirih jezikovnih zmožnostih v TJ (branje, pisanje, govor in poslušanje).</p>

<p>Modeli uvajanja TJ</p>	<p>Model 1: to so šole, ki imajo zelo omejena sredstva in pogoje za poučevanje TJ. Poučevanje poteka v majhnem obsegu, največkrat kot del državljske vzgoje in opismenjevanja. Model 1 se deli na tri podmodele:</p> <p>Model A: posamezna OŠ, kjer posvečajo veliko pozornosti medkulturni uzaveščenosti in kjer obstajajo povezave s šolo v tujini (običajno s šolo v Španiji). Cilji tega modela so naslednji: razvijanje učenčeve uzaveščenosti in znanja o drugih državah in njihovih prebivalcih, primerjanje materinščino z drugimi jeziki poučevanje temeljev TJ Učni načrt (kurikulum): Mednarodna dimenzija je vgrajena v kurikulum. Pouk pri zgodovini in geografiji vključuje učenje o špansko govorečih deželah, medtem ko se primerjave med jezikoma (jeziki) izvajajo pri opismenjevanju. Materiali, ki nastanejo v sodelovanju s šolo iz Španije služijo kot materiali za delo v razredu.</p> <p>Model B: posamezna OŠ, ki ima povezave tako s šolo v tujini kot tudi s predmetno stopnjo (srednjo šolo). Cilji tega modela so naslednji: razvijanje pozitivnega odnosa do učenja TJ poučevanje temeljev TJ razvijanje evropske dimenzije pri učencih Učni načrt (kurikulum): Evropska dimenzija je vgrajena v kurikulum in daje dodatno podporo učenju drugih predmetov, na primer: IKT, geografiji, opismenjevanju. Šola aktivno sodeluje s šolo iz tujine s ciljem povečati učenčevo znanje o tujih kulturah in običajih. Poučevanje francoščine prispeva k razvoju vseh tujejezikovnih zmožnosti učencev, ki so zato zmožno sporazumevanja med sabo in z učenci s partnerske šole po elektronski pošti. Učenci lahko na ta način takoj uvidijo namen učenja TJ. Za ta model obstajajo še bolj natančna priporočila (navodila) – Glej QCA non-statutory guidelines for MFL.</p> <p>Model C: posamezna OŠ, ki je vključena v mrežo šol in hkrati sodeluje srednjo šolo oziroma visokošolsko institucijo. Cilji tega modela so naslednji: razvijanje učenčeve uzaveščenosti o Evropi in evropskih jezikih poučevanje temeljev TJ razvijanje učenčevih generičnih (splošnih) jezikovnih zmožnosti v povezavi z nacionalno strategijo opismenjevanja Učni načrt (kurikulum):</p>
----------------------------------	---

	<p>Koordinator na šoli za TJ je eden izmed razrednikov 5. in 6. razreda (mešana starost otrok). Koordinator je posebej usposobljen za poučevanje na zelo zgodnji stopnji. (ang. Advanced Skills teacher status for primary MFL) in koordinira delo določene mreže šol.</p> <p>Šole so povezane s pomočjo IKT, po tej poti poteka tudi prenos dobre prakse, tako pri učenju kot poučevanju, na primer: multimedia, Intranet, Internet, elektronska pošta, itd.</p> <p>Šola sledi navodilom za poučevanje TJ na zelo zgodnji stopnji (QCA guidelines for MFL) in načrtuje delo za dvoletno obdobje.</p> <p>Šola poskrbi za to, da učenci razvijejo jezikovne spretnosti (poslušanje, govor, branje, pisanje), pri čemer gre za tesno povezanost s kurikulumom, še posebej na področju pisnega in številčnega opismenjevanja. V drugem letu projekta obišejo učenci partnersko šolo v tujini.</p> <p>Model 2: mreža osnovnih šol, ki delujejo na osnovi partnerstva z visokošolsko institucijo in srednjimi šolami. Ta model ima dva podmodela:</p> <p>Model D: to je partnerski model. Vključuje eno srednjo šolo in 6 OŠ. Cilji tega modela so naslednji:</p> <p>Učni načrt (kurikulum):</p> <p>Model E: to je partnerski model. Vključuje visokošolsko ustanovo in 8 OŠ. Cilji tega modela so naslednji: Učni načrt (kurikulum):</p> <p>Model 3: ta model podpirajo lokalne skupnosti in vključujejo zelo tesno sodelovanje osnovnih in srednjih šol in podporo za integrirano poučevanje TJ.</p> <p>Model F: šole, ki vključujejo pouk TJ v materinščino (obšolske dejavnosti) Cilji tega modela so naslednji: Učni načrt (kurikulum):</p> <p>Model G: učitelji svetovalci delajo skupaj z OŠ. To je model usposabljanja razrednih učiteljev za poučevanje TJ. Cilji tega modela so naslednji: Učni načrt (kurikulum):</p>
--	---

Država	Začetek učenja tujega jezika	Število ur na teden in način poučevanja	Profil učitelja	OPIS
ANGLIJA	7 let (3. razred) (od leta 2010 dalje)	75 min	Običajno razredni učitelj, lahko tudi učitelj tujega jezika ali redkokdaj tudi jezikovni asistent	Anglija že dolgo časa zaostaja na področju učenja tujih jezikov za ostalimi državami, kar bi radi spremenili. Trenutno poteka kar nekaj projektov in iniciativ za zgodnejše uvajanje tujega jezika. Glavni cilj nove nacionalne strategije je, da bi se imel do konca tega desetletja vsak učenec od 7 leta naprej (3. razred) možnost učiti tuj jezik. Zaradi pomanjkanja kvalificiranih učiteljev potekajo novi programi za izobraževanje razrednih učiteljev za poučevanje tujih jezikov na zgodnji stopnji (Department for Education and Skills, 2002; Driscoll, Jones in Macrory, 2004).
ARGENTINA	10 let (4. razred)	3h	Učitelj tujega jezika	V glavnem mestu, Buenos Airesu obstajajo tudi t.i. večjezikovne šole, kjer poučujejo tuji jezik (angleščina, francoščina, italijanščina ali portugalsščina) od prvega razreda dalje in drugi tuji jezik od 4. razreda naprej. Prisotnih je tudi veliko privatnih dvojezičnih šol, ki nudijo triletnikom eno uro tujega jezika na dan, od petega leta naprej pa tri ure na dan. Poučujejo z različnimi metodami, popularni sta jezikovna kopel in vsebinsko in jezikovno celostno učenje (ang. <i>CLIL</i>), tudi z uporabo pravlji in pesmi. Otroci pogosto opravljajo mednarodne izpite, kot npr. Cambridge in Trinity. Leta 2009 bo vlada mesta Buenos Aires 3x tedensko uvedla angleščino kot tuji jezik (in ne drugih tujih jezikov!) v vse prve razrede državnih osnovnih šol (450 šol).

AVSTRIJA 6 let (1. razred) 1h NA TEDEN Pouk poteka integrirano Poučuje razredni učitelj	<p>Avstrija je bila ena prvih evropskih držav, ki je vključila tuji jezik v osnovnošolsko izobraževanje. V šolskem letu 1983/84 so se vsi učenci tretjih razredov učili tuji jezik eno uro na teden (Carnevale, de Cillia, Krumm in Schlocker, 2008: 39). Od leta 1998/1999 je projektno potekalo učenje tujega jezika od prvega razreda dalje in po uspešno zaključenem projektu se od leta 2003/2004 vsi učenci učijo tuji jezik od prvega razreda dalje, tako kot na Hrvaškem in v Italiji. V prvih dveh letih učenja imajo učenci eno uro tujega jezika na teden (ali 32 ur na leto), ki se izvaja integrirano, znotraj posameznih predmetov, v idealnem primeru po 10 minut na dan. V tretjem in četrtem razredu imajo učenci ravno tako eno uro tujega jezika na teden, ki se še vedno lahko integrira z drugimi predmeti (<i>ibid.</i>). Integrirani pristop ali 'zasidranje' (ang. <i>Embedding</i>) je metoda dela, kjer se tuji jezik 'zasidra' v druga področja osnovnošolskega kurikula. Metoda dela je podobna jezikovni kopeli ali vsebinsko in jezikovno celostnemu učenju (ang. <i>CLIL</i>). Podobno kot ti dve metodi, se tudi 'zasidranje' uporablja na različne načine. V t.i. 'mehki' verziji se tuji jezik uporablja za upravljanje razreda, npr. preverjanje prisotnosti, pogovor o vsakdanjih dejavnostih, vremenu, datumu ipd. V t.i. 'trdi' verziji pa se jezik integrira v predmete, kot npr. matematiko, športno vzgojo, kadarkoli je mogoče. Intenzivnost in pogostost integriranja tujega jezika v avstrijskih šolah je odvisna od učitelja in njegovega jezikovnega in didaktičnega znanja (Jantscher in Landsiedler, 2000: 20). Razredni učitelj mora naravno in spontano voditi učence od njihovega maternega jezika do tujega jezika. Pristop 'zasidranja' kot oblika učenja tujega jezika na zgodnji stopnji predlagajo tudi Edelenbos in drugi kot optimalno obliko učenja (2006: 115, 148).</p> <p>Kot nadaljevanje integriranega pristopa se od petega razreda naprej vedno bolj uporablja vsebinsko in jezikovno celostno učenje (ang. <i>CLIL</i>). V zgodnjih devetdesetih letih se je takšno poučevanje začelo kot projekt, ki so ga učitelji na poljuben način uporabljali v razredu (npr. predstavljena tema v tujem jeziku, poučevanje določenega predmeta v tujem jeziku). Šole so se same odločale, kako bodo projekt izvajale in razširile. Prve raziskave leta 1996 in druge leta 2005 so pokazale, da v povprečju 14 % šol uporablja vsebinsko in jezikovno celostno učenje (ang. <i>CLIL</i>), sedaj pa se trudijo, da bi ga bolj sistematično uvedli v pouk in razširili na različna področja (tuji jeziki, manjšinski jeziki, nemščina kot drugi jezik)</p>
--	--

(Carnevale idr., 2008: 79). Potrebno je ugotoviti, kakšno vlogo ima takšno poučevanje v razredu, določiti osnovne kvalifikacije učitelja za tak pouk, njegove jezikovne zmožnosti in metode poučevanja in s posebnim kurikulumom zagotoviti njegovo mesto v šoli (*ibid.*: 59).

Poleg angleščine in francoščine se avstrijski osnovnošolci najpogosteje učijo jezike sosednjih držav. V šolskem letu 2004/05 se je v 4. razredu osnovne šole angleščino učilo 97% otrok, francoščino in italijanščino po 1%, ostali jeziki (hrvaščina, ruščina, slovaščina, češčina, slovenščina in madžarščina) pa so vsi zastopani manj kot eno odstotno (*ibid.*: 45). V obmejnih pokrajinah se več otrok odloči za jezik sosednje države (npr. na Koroškem 10% otrok izbere slovenščino). Ker je angleščina tako dominantna na vseh stopnjah, od vrtca naprej, se trudijo razviti jezikovno raznolikost in ponuditi več možnosti za učenje drugega ali tretjega tujega jezika. Glavni problem je že začetno usposabljanje učiteljev, ki nudi samo angleščino kot tuji jezik.

Standardi znanja in cilji učenja tujih jezikov v kurikulumu so usklajeni s Skupnim evropskim jezikovnim okvirjem (ang. *CEFR*) in tako naj bi do konca osnovne šole (1 – 4 razred) učenci prišli do začetka A2 stopnje (*ibid.*: 148). Glavni cilj učenja tujih jezikov je komunikacijska sposobnost, didaktična načela pa vključujejo medkulturno učenje, povezovanje z drugimi predmeti, rabo portfolijev in moderne tehnologije v razredu (*ibid.*: 54). Globalni cilji učenja tujega jezika na zgodnji stopnji pa so:

- Motivirati učence za vseživljensko učenje jezikov;
- Pripraviti učence za kasnejše sporazumevanje v tujem jeziku;
- Vzbuditi v učencih pozitiven odnos do drugih jezikov in spoštovanje do drugačnih načinov razmišljanja in delovanja (Jantscher in Landsiedler, 2000: 17).

Kar se tiče jezikovnih zmožnosti, je prvi dve leti poudarek na razvijanju poslušanja in govora, otroci začnejo brati in pisati šele v tretjem razredu. Nacionalni kurikulum predlaga nekatere teme poučevanja, izmed katerih jih učitelj sam izbere, npr.: otrok in družina/prijatelji, otrok in šola, telo in zdravje, letni časi, narava ipd. (*ibid.*: 18). Prav tako ministrstvo daje smernice za osnovna načela zgodnjega učenja tujega jezika, ki naj bo osredotočeno na otroka, izkustveno, celostno, multisenzorno, vključuje naj igre, igre vlog, rime in omogoča smiselni kontekst, ki otrokom olajša razumevanje (*ibid.*: 21).

V avstrijskih šolah je velik poudarek na medkulturnem učenju in to ne samo v smislu spoznavanja drugih kultur ampak tudi v skupnem učenju ter doživljanju in razumevanju kulturnih vrednot (Carnevale idr., 2008: 55). Kulturna raznolikost mora biti prikazana kot vrednota in naj vodi k sprejemanju in spoštovanju drugačnosti.

Ker pouk tujega jezika v prvih dveh razredih poteka integrirano, so učitelji v okviru projekta EVLANG¹⁸ sestavili posebno gradivo, s katerim se učenci seznanijo z različnimi jeziki. Glavni cilji gradiva so razviti jezikovno uzaveščanje, primerjati jezike med sabo, sprejeti drugačne učence, razviti strpnost ter razviti medkulturno uzaveščanje in razumevanje (*ibid.*: 59).

V projekt je bila vključena tudi Slovenija, vodja projekta je bila mag. Soča Fidler, ki je skupaj s skupino učiteljev sestavila gradivo *Jezikovno in medkulturno uzaveščanje v osnovni šoli* (2004). Tudi to gradivo se uporablja v prvih razredih osnovne šole, namen projekta pa je, da se jezikovno in kulturno uzaveščanje razvije med čim več učenci.

Avstrijci so medkulturno uzaveščanje razširili tudi med predšolskimi otroki. V Spodnji Avstriji so ustanovili skupino 32 t.i. 'medkulturnih sodelavcev', katerih materni jezik ni nemščina (Carnevale idr., 2008: 67). Ti svetovalci hodijo po vrtcih in predstavljajo svoj jezik in kulturo. Poleg medkulturnega uzaveščanja veliko avstrijskih vrtcev ponuja spoznavanje tujih jezikov na predšolski stopnji. Tako je npr. v vseh vrtcih na Dunaju angleščina integrirana v predšolski pouk, nudijo pa tudi druge jezike, npr. francoščino, japonsščino, italijanščino itn. Tudi v drugih avstrijskih pokrajinah imajo predšolski otroci možnost učenja tujih jezikov, predvsem angleščine (*ibid.*: 145). Cilj strokovnjakov je razviti jezikovno in

¹⁸ EVLANG ali *Éveil aux langues* (1997 – 2001); to je predhodnik projekta *Jaling* ali *Janua Linguarum* (Vrata v jezike), ki je potekal od leta 2001 - 2004 pod pokroviteljstvom Evropskega centra za moderne jezike v Gradcu. Vodja projekta je bil Michel Candelier.

	<p>medkulturno uzaveščanje v vseh avstrijskih vrtcih kot del kurikula in tako senzibilizirati otroke za večjezičnost (glej tudi <i>ibid.</i>: 85, 86). V ta namen nameravajo vključiti jezikovno in medkulturno uzaveščanje tudi v izobraževanje bodočih vzgojiteljev. Potreba po takšnem izobraževanju narašča, nekateri kolidži pa jo že vključujejo v svoje programe, npr. <i>Kollegs für Kindergartenpädagogik</i> v Zgornji Avstriji (Mayer-Tauschitz, 2008: 5, 6). V Avstriji osnovnošolski učitelji poučujejo vse predmete, tudi tuji jezik, kar je idealno za integrirani pristop poučevanja. Angleščino kot tuji jezik se učijo osem tednov razporejenih v šestih semestrih študija. Na nekaterih pedagoških fakultetah je študentova obveznost tudi to, da preživijo določeno obdobje v Veliki Britaniji, večina fakultet pa obisk močno priporoča (<i>ibid.</i>: 50).</p> <p>Fakultete bi rade dvignile nivo poučevanja tujega jezika v osnovni šoli na več načinov:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. z izboljšanjem jezikovnega in didaktičnega znanja bodočih učiteljev, predvsem jezikovnega znanja, ki bo učiteljem omogočil kvalitetno povezovanje tujega jezika z ostalimi predmeti in rabo jezika za vsakdanjo komunikacijo z učenci; 2. z obveznim obiskom tuje države bodočih učiteljev ali enosemestrskim študijem v tujini; 3. z določanjem minimalnega znanja jezikovne kompetence bodočih učiteljev; 4. s pripravo na nove izzive, kot sta npr. vsebinsko in jezikovno celostno učenje (ang. <i>CLIL</i>), poučevanje izseljenskih otrok ipd. (<i>ibid.</i>: 57). <p>Vsi ti ukrepi naj ne bi vplivali na dejstvo, da osnovnošolski učitelj poučuje vse predmete v razredu. Med največjimi težavami, s katerimi se sooča avstrijski šolski sistem pa je slaba povezanost med osnovnimi in srednjimi šolami in komunikacija med učitelji na različnih stopnjah, kar bi lahko izboljšali z medsebojnimi obiski šol, z izmenjavo gradiv ali z 'odprtim' jezikovnim portfolijem, ki bi učenca spremljal na vseh stopnjah (<i>ibid.</i>: 55; Jantscher in Landsiedler, 2000: 24).</p>
--	--

BELGIJA	6 let (1. razred)	X ¹⁹	Razredni učitelj	Učenje tujega jezika je obvezno za vse učence od prvega razreda naprej od leta 2004. Prav tako zakon določa aktivnosti, ki naj bi se izvajale v tujem jeziku od tretjega leta naprej (Eurydice, 2005). Belgija ima glede na regije tri nacionalne jezike; nizozemščino, francoščino in nemščino. Vsaka regija ima svojo politiko uvajanja tujih jezikov in vsaka mreža šol v regiji ima svoj kurikulum (Housen, 2000).
ČEŠKA	8/9 let (3. razred)	3h	Razredni učitelj ali učitelj tujega jezika.	Vsebinsko in jezikovno celostno učenje (ang. <i>CLIL</i>) v tujem jeziku je od leta 1995 uzakonjeno kot del splošnega izobraževanja in se zato vedno bolj pogosto uporablja pri pouku (Eurydice 2006). Poučevanje velikokrat vključuje gibalne aktivnosti, pesmi in pripovedovanje zgodb. Vedno več šol pričanja s tujim jezikom že v prvem razredu, poučujejo pa ga 2-4x na teden po 20 minut. Tudi vrtci vedno pogosteje vključujejo tuji jezik v svoj program, predvsem v večjih mestih. Metoda, ki jo običajno uporabljajo je jezikovna kopel. Akcijski načrt vlade je, da uvede tuji jezik izbirno od zadnjega leta vrtca naprej. Pomanjkanje kvalificiranih učiteljev je velik problem (Rixon, 2000).
DANSKA	9 let (4. razred)	2h	Razredni učitelj	Nekatere šole poučujejo tuji jezik integrirano z maternim že od prvega razreda naprej. Otroci se igrajo, pojejo in se 'igrajo z jezikom' kot del dnevne rutine (van Oijen, 2003)
ESTONIJA	6/7 let (1. razred)	X	Razredni učitelj, naknadno usposobljen učitelj za tuji jezik	

¹⁹ X – ni podatka

FINSKA	1 – 3 r. (7 – 9 let)	1h integrirano	Razredni učitelj	<p>Učenci se začnejo učiti prvi tuji jezik do tretjega razreda OŠ. Veliko šol se odloči, da prične s poukom v prvem ali drugem razredu. Običajni izbor tujih jezikov sta angleščina ali švedščina. V 4. ali 5. razredu učenci izberejo drugi tuji jezik, ki je poleg angleščine in švedščine lahko tudi francoščina ali nemščina (The Finnish National Board of Education, 2008).</p> <p>Na Finskem se tuji jezik v osnovni šoli zelo povezuje z drugimi predmeti, npr. z geografijo, umetnostjo, matematiko in športno vzgojo (Pinter, 2006).</p> <p>Tudi jezikovna kopel ter vsebinsko in jezikovno celostno učenje (ang. CLIL) sta pogosti metodi učenja že od leta 1980, predvsem v dvojezičnih mestih (npr. Vaasa), kjer se učenci od predšolske dobe naprej učijo švedščino in finščino (Nieminen 2006).</p>
FRANCIJA	5 let (predšolska doba)	X integrirano	Razredni učitelj	<p>Od leta 2005 imajo vse šole tuji jezik od zadnjega razreda vrtca naprej (Eurydice, 2005). Cilj učenja v vrtcu je seznanjanje otrok z drugimi glasovi in naglasi ter z značilnostmi drugih kultur.</p> <p>Zaradi pomanjkanja učiteljev so leta 1990 ponovno uvedli tuji jezik na kolidžih za usposabljanje učiteljev, tako tuji jezik na zgodnji stopnji običajno poučuje razredni učitelj. Vsako poletje francoska vlada organizira tečaje zgodnjega učenja tujih jezikov v Veliki Britaniji, namenjene francoskim učiteljem razrednega pouka (Rixon, 2000).</p>
GRČIJA	8/9 let (3. razred)	3h Kot poseben predmet	Učitelj tujega jezika	<p>Učenje tujega jezika od prvega razreda naprej poteka v pilotski obliki.</p> <p>Angleščina kot obvezni predmet je tudi del podaljšanega bivanja.</p> <p>Približno 80% osnovnošolskih otrok obiskuje tečaje na privatnih jezikovnih šolah, nekateri že od predšolske dobe dalje. Od leta 1985 – 2000 se je število jezikovnih šol potrojilo (iz 2.000 na 7.000 šol). Otroci obiskujejo jezikovne šole predvsem zato, da se pripravijo na mednarodne izpite, ki jih opravljajo v velikem številu. Njihov cilj je narediti FCE izpit pri 14 letih in CPE izpit pri 16. (Mattheoudakis in Alexiou, 2008)</p> <p>Medkulturno in medjezikovno uzaveščanje kot del projekta Sveta Evrope <i>Éveil aux Langues</i> (predhodnik projekta <i>Jaling</i>) je vključeno v nacionalni predmetnik osnovnih šol (van Oijen, 2003).</p>
HONG KONG	5/6 let (1. razred)	8h (1 – 3r.) 9h (4 – 6r.)	Približno 52% učiteljev je razrednih in 48% učiteljev tujega jezika (Rixon 2000)	<p>Hong Kong je bil do leta 1997 britanska kolonija in zato je angleščina v javnem življenju močno prisotna.</p> <p>Angleščino pogosto poučujejo že v vrtcu, ki ga večina otrok obiskuje od tretjega leta dalje.</p> <p>Veliko otrok poleg pouka tujega jezika v šoli obiskuje tudi jezikovne tečaje, saj so izpiti pomembni del izobraževanja.</p>

HRVAŠKA	<p>7 let (1. razred)</p> <p>2h na teden</p> <p>Kot poseben predmet</p> <p>Razredni učitelj in učitelj tujega jezika</p>	<p>Hrvaški izobraževalni sistem je zaradi bližine in donedavnega življenja v isti državi na veliko področjih podoben našemu. Kljub temu so na področju učenja tujih jezikov napredovali hitreje od nas.</p> <p>Že leta 1975 je Mirjana Prebeg-Vilke raziskovala učenje tujih jezikov otrok starih od 6 – 9 let, leta 1977 pa so v okviru projekta poučevali angleščino učence drugih razredov desetih osnovnih šol (Prebeg-Vilke, 1991). Leta 1991 je Hrvaška izvajala nacionalni projekt <i>Zgodnje učenje tujih jezikov</i>, ki ga je financiralo hrvaško Ministrstvo za šolstvo. Z njim so uvajali enega izmed štirih tujih jezikov (angleščina, nemščina, italijanščina ali francoščina) v prvi razred osnovne šole (Vrhovac, 2004). Projekt se je izvajal na večih šolah na Hrvaškem, vanj pa je bilo vključenih 3000 otrok (2000 v Zagrebu in 1000 v ostalih mestih – Splitu, Rijeki, Puli in Osijeku). Otroci so bili izpostavljeni kar petim šolskim uram tujega jezika na teden v prvem in drugem razredu (ena ura na dan) in štirim uram v tretjem in četrtem razredu. Vsak razred je bil razdeljen na dve skupini, v kateri je bilo od 12 – 15 učencev (Andraka, 2008). Projekt je bil zelo uspešen in je pokazal, da se lahko učenci učijo tuji jezik že od začetka šolanja ter da so boljši od starejših</p>
----------------	---	---

začetnikov na področju izgovorjave in imajo bolj razvito komunikacijsko zmožnost (Vrhovac, *ibid.*). Ostale raziskave v projektu so med drugim pokazale tudi, da učenje tujega jezika nima negativnega vpliva na učenje maternega jezika. Projekt je poleg konkretnih izsledkov prinesel tudi dolgoročne posledice, kot so novi pristopi k poučevanju tujih jezikov na zgodnji stopnji, vključitev rezultatov v nov nacionalni predmetnik (leta 2006) in nov program za usposabljanje učiteljev (leta 1993) (Andraka, 2008; Djigunović, 2008; Stokić in Djigunović, 2000).

Od leta 2003 je tuji jezik obvezni predmet za učence od prvega razreda dalje. Izbirajo lahko med angleščino, nemščino, italijanščino in francoščino, najpogosteje izbrana je angleščina v 87 % (*ibid.*). Šole ponudijo tuji jezik glede na učitelje, ki jih imajo na razpolago, običajno pa je to angleščina tudi zaradi pritiska staršev. Učenci imajo dve uri pouka na teden od prvega do petega razreda in tri ure na teden od petega do osmega (Vican in Milanović Litre, 2006). Angleščina se poučuje kot poseben predmet, čeprav si prizadevajo, da bi bila bolj integrirana v predmetnik. Prvi trije/štirje razredi se smatrajo kot zgodnje učenje, prehodno obdobje traja od četrtega do šestega razreda, tretje obdobje pa v sedmem in osmem razredu. V 4. razredu lahko učenci izberejo drugi tuji jezik kot izbirni predmet in se ga učijo do osmega razreda.

Glede na novi predmetnik temelji zgodnje učenje tujih jezikov na multisenzornem in celostnem učenju. Poudarek je na razvijanju govorne komunikacije in učenju s pomočjo gibanja, likovnega ustvarjanja, iger in pesmi. Cilji, teme, znanja in spretnosti so določeni za vsak razred posebej in tako naj bi npr. po prvem letu učenja učenci v tujem jeziku znali

- pozdraviti,
- predstaviti sebe, svojo družino in prijatelje,
- razumeti jezik, ki se uporablja za delo v razredu,
- poimenovati barve,
- poimenovati šolske potrebščine in predmete v razredu,
- poimenovati jedi in pijače za zajtrk,
- čestitati za praznike (Božič in Velika noč) (*ibid.*).

Ob koncu prvega razreda naj bi učenci aktivno uporabljali približno 80 leksičnih enot, razumeli pa 130 enot. Teme in cilji se v naslednjih letih ponavljajo in širijo.

Učenci naj bi po osmih letih učenja tujega jezika dosegli stopnjo A2 po Skupnem evropskem jezikovnem okvirju (ang. *Common European Framework of Reference*).

V novem učnem načrtu za tuje jezike so poleg uskladitve dosežkov in zmožnosti glede na Skupni evropski jezikovni okvir vključili tudi poučevanje medkulturnih vsebin in otroške književnosti, napotke o tem, kako se učiti, predloge za poučevanje in ocenjevanje ter poučevanje otrok s posebnimi potrebami (Andraka, 2008).

Tretji rezultat projekta *Zgodnje učenje tujih jezikov* pa je bila ustanovitev rednega programa za poučevanje angleškega jezika na Pedagoški fakulteti v Zagrebu. Hrvaški tujejezikovni strokovnjaki so se namreč strinjali, da je najboljši profil za zgodnje učenje tujih jezikov razredni učitelj z odličnim znanjem tujega jezika (Stokić in Djigunović, 2000). Prvi program je bil ustanovljen leta 1993, leta 2005 pa so ga posodobili v skladu z bolonjskim procesom.

Pri prenovi so upoštevali tako dognanja hrvaških raziskovalcev zgodnjega učenja tujih jezikov (npr. Vilke in Vrhovac) kot tudi mednarodnih raziskav na tem področju in drugih primerljivih evropskih programov (Andraka, 2008). Študij je tako, kot pri nas, petleten, ob koncu izobraževanja pa dobijo študenti naziv Magister osnovnošolskega izobraževanja in angleščine in lahko poučujejo angleščino od prvega do osmega razreda osnovne šole. Novi program za zgodnje učenje tujega jezika zajema 1.365 ur in 5 tednov pedagoške prakse (tj. 93 kreditnih točk). V program je vključenih 27 obveznih predmetov in 3-8 izbirnih predmetov. Predmetnik je razdeljen na štiri sklope predmetov; jezikoslovje, kultura, literatura in didaktika. Jezikoslovju je posvečenih 630 kontaktnih ur ali 45,3% celote programa, poučevanju tujejezikovne kulture 150 ur ali 11,1% celotnega programa, literaturi 225 ur ali

	<p>16,7% celote programa ter didaktiki 360 kontaktnih ur ali 26,7% celotnega programa (<i>ibid.</i>). Razvijanju študentovih jezikovnih spretnosti je še vedno posvečen večji del programa, a le-ta zajema tudi komunikacijsko slovnico, uporabno jezikoslovje in razvijanje vseh štirih jezikovnih zmožnosti. Prav tako literatura zajema večinoma otroško literaturo in didaktični predmet, ki nauči študente uporabljati literaturo v razredu. Didaktika vključuje predmete, kot so ustvarjalne učne dejavnosti, metodologijo zgodnjega učenja tujih jezikov, ocenjevanje ter vsebinsko in jezikovno celostno poučevanje (ang. <i>Content-based language teaching</i>) (Andraka, Gačić in Narančič Kovač, 2005).</p> <p>Program je vsebinsko in strukturno prilagojen zgodnjemu učenju tujih jezikov, ima veliko ur in obsežno pedagoško prakso, kar je pogoj za izobrazbo kvalitetnega učitelja.</p> <p>Hrvaški tujejezikovni raziskovalci in učitelji so še vedno zelo aktivni. Hrvaška je trenutno vključena v dva mednarodna projekta: projekt ELLiE (<i>Early language learning in Europe</i>) poteka od leta 2006, projekt <i>Acquisition of English from an early age: analysis of learner language</i> pa od leta 2007. Poleg tega pripravljajo program za poučevanje tujega jezika na oddelku za predšolsko vzgojo na pedagoški fakulteti v Zagrebu. Z njim bodo usposobili vzgojiteljice za poučevanje tujega jezika na predšolski stopnji.</p>
<p>ITALIJA</p> <p>6 let (1. razred) 1h na teden Pouka poteka Integrirano Razredni učitelj</p>	<p>Italijani se z zgodnjim učenjem tujih jezikov prav tako ukvarjajo že dalj časa. Leta 2003 je Ministrstvo za šolstvo z novo reformo (zakon 53/2003, znan kot reforma Moratti) uvedlo poučevanje tujega jezika od prvega razreda dalje. Najpogosteje izbrani tuji jezik je angleščina, ki mu sledijo francoščina, nemščina in španščina.</p> <p>V prvem razredu je učenju tujega jezika namenjena ena ura, Ministrstvo za šolstvo svetuje naj se izvaja 2x na teden po 30 minut. Število ur z višjimi razredi narašča. V drugem razredu sta učenju tujega jezika namenjeni dve uri, v 3., 4., in 5. razredu pa 3 ure ((Kurikularne smernice za predšolsko in osnovnošolsko izobraževanje, 2007).</p> <p>Od prvega do petega razreda poučujejo angleščino učitelji razrednega pouka, ki so za to dosegli habilitacijo – v veliki večini s tečaji (ca. 500 ur), ki naj bi zagotavljali vsaj nivo znanja med B1 in B2. Jezikovna kompetenca učiteljev ostaja na žalost nizka, boljši pa so dosežki na področju metodologije in didaktike, saj učitelji vključujejo multisenzorno učenje, gibanje, glasbo ipd. v svoje poučevanje. Nacionalni predmetnik spodbuja učitelje, naj materni in tuji jezik poučujejo čim bolj integrirano. Predvsem na stopnji nižje srednje šole (od 5 – 8. razreda) so se v zadnjih desetih letih uveljavile metodologije medpredmetnega povezovanja, kot npr. vsebinsko in jezikovno celostno poučevanje (ang. <i>CLIL</i>). Zanimivi primeri projektov so shranjeni v podatkovni bazi primerov dobre prakse (http://gold.indire.it/nazionale/archivio/index.php?action=archivio_02_insegnamento). Po končanem študiju morajo učitelji vsako leto obiskovati jezikovne in didaktične tečaje, ki so verificirani s strani Ministrstva za šolstvo (Gattullo in Pallotti, 2000).</p> <p>Učne načrte v Italiji pripravi vsaka šola zase na podlagi ministrskih smernic v sklopu zavodske vzgojno-izobraževalne ponudbe. Smernice iz leta 2004 navajajo naslednje cilje za tuji jezik za prvi razred osnovne šole:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Učenec razume pozdrav in zna naj primerno odgovoriti. • Učenec se zna predstaviti; povpraša po imenu. • Učenec razume in izvaja osnovna učiteljeva navodila (npr. go, come, show, give, point, sit down, stand up...). • Učenec prepozna in povezuje barve, oblike, predmete in živali. • Učenec prepozna in poustvarja zvok in ritem tujega jezika. • Učenec sešteva in odšteva v obsegu od 1 do 10. <p>Cilji so podobni hrvaškim in so zelo konkretni kar se tiče besedišča in izrazov, ki naj bi jih učenci znali po prvem letu učenja tujega jezika. Predzadnji cilj (tj. učenec prepozna in poustvarja zvok in ritem tujega jezika) izstopa od drugih, saj je bolj celosten in zajema več različnih zmožnosti. Nove smernice iz leta 2007, ki so še v eksperimentalni fazi, so bolj ohlapne in navajajo samo nekatere osnovne cilje ob zaključku osnovne šole (5. razred). Njihova prednost je v tem, da povezujejo kurikulum vertikalno in tako zagotavljajo kontinuiteto med osnovno in nižjo srednjo šolo, prav tako pa</p>

	<p>intenzivno spodbujajo sodelovanje med učitelji različnih stopenj in šol. Vse večje število šol omogoča tudi pouk tujega jezika v zadnjem letniku vrta, ko so otroci stari pet let, seveda v mejah razpoložljivosti osebja in sredstev.</p>
<p>KANADA</p> <p>Predšolska doba 20 – 50 min na dan integrirano Razredni učitelj ali učitelj tujega jezika</p>	<p>Kanada je najbolj znana država kjer že več kot štirideset let uspešno poučujejo drugi jezik z modelom jezikovne kopeli (ang. <i>immersion model/program</i>). Čeprav je situacija v Kanadi, ki je dvojezična država, drugačna kot pri nas, pa se vseeno lahko veliko naučimo tudi iz njihovega modela. Ločijo tri modele jezikovne kopeli za učenje francoščine: zgodnji (od predšolske dobe naprej), kjer poteka ves pouk v francoščini; pozni (od 7. razreda naprej), kjer poteka 80% pouka v francoščini in <i>Osnovna francoščina</i> (ang. <i>Core French</i>), kjer se učenci učijo francoščino 20-50 minut na dan (Turnbull, 2000: 173, 174). Podrobneje bom opisala zadnji model, ki je najbližji evropski situaciji. Po mnenju strokovnjakov je to največji nacionalni projekt v zgodovini kanadskega izobraževanja. <i>Osnovna francoščina</i> je v nekaterih provincah obvezna, v vseh pa je na voljo kot izbirni program, obiskuje pa ga približno 90 % vseh mladih Kanadčanov. V nekaterih provincah je <i>Osnovna francoščina</i> vključena že v vrtec, v večini pa jo poučujejo od prvega razreda naprej, čeprav je običajno obvezna šele od 4. razreda naprej. Do konca 8. razreda ima večina učencev za sabo povprečno 800 ur osnovne francoščine (<i>ibid.</i>). Glavni cilji programa so:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Razviti osnovne sporazumevalne zmožnosti; • Razviti jezikovno znanje in • Razviti spoštovanje do francoske kulture v Kanadi in v drugih delih sveta. <p>Vsebina pouka se povezuje z ostalimi predmeti in poleg komunikacijskih dejavnosti, jezika, kulture in splošnega jezikovnega izobraževanja vključuje pet osnovnih dimenzij:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fizično (npr. hrana, gibanje ipd.); • Družbeno (npr. šola, prijatelji, družina, odnosi ipd.); • Državljanstvo (npr. okolje, volonterstvo, kriminal, odvisnost od drog ipd.); • Prosti čas (npr. krožki, društva, potovanje, zunanje dejavnosti ipd.); • Intelktualno (npr. znanost, umetnost ipd.) (<i>ibid.</i>: 177). <p>Pri pouku naj bi uporabljali izključno francoščino, aktivnosti pa naj bi enakovredno zastopale štiri jezikovne zmožnosti; poslušanje, govor, branje in pisanje, s poudarkom na poslušanju in govoru do šestega razreda. Pouk pogosto zajema izdelavo projekta, ki ga mora učenec oddati ob koncu leta. Prednosti programa jezikovne kopeli je več:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Učenje tujega/drugega jezika je celostno; • Vsebina učnega načrta za tuji/drugi jezik ni ločena od vsebine drugih predmetov, ampak se med sabo povezujejo in dopolnjujejo; • Jezik se uporablja naravno, za vsakdanjo komunikacijo, • Jezik se uporablja kot sredstvo za učenje in ne kot cilj učenja; • Učenje zajema veliko medkulturnih elementov itn. <p>Osnovno francoščino poučujeta oba profila učiteljev; razredni učitelj, ki poleg francoščine uči tudi druge predmete in učitelj francoščine, ki poučuje samo jezik. Tudi izobraževanje učiteljev je različno glede na province. V nekaterih provincah imajo učitelji posebno izobraževanje za poučevanje francoščine kot drugega jezika, v drugih tega ne zahtevajo, vendar morajo učitelji odlično obvladati francoščino in didaktiko poučevanja drugega jezika (<i>ibid.</i>: 180).</p> <p>V zadnjih letih so potekale obsežne raziskave projekta, ki so med drugim razkrile tudi nekatere težave učiteljev, npr. kako poučevati nove priseljence z omejenim znanjem angleščine, projektno učenje, vrednotenje znanja, uporaba angleščine in francoščine pri pouku ter uporaba tehnologije pri poučevanju (<i>ibid.</i>: 183, 184).</p> <p>Kljub temu, da veliko staršev skrbi, da bi zaradi intenzivne francoščine v programih jezikovne kopeli njihovi otroci zaostali na področju angleščine, je</p>

	<p>raziskava pokazala, da imajo učenci, ki so vključeni v ta model, boljše bralne spretnosti v angleščini kot njihovi vrstniki, ki niso vključeni vanj (Allen, 2004). Prav tako so raziskave pokazale, da so učenci, ki so bili deležni jezikovne kopeli boljši na testih znanja in da so bolj odprti do drugih kultur (Curtain in Dahlberg, 2004: 282).</p> <p>Model se je prenesel tudi v druge države, najbolj uspešno v ZDA, s španščino kot drugim/tujim jezikom od leta 1971 naprej (<i>ibid.</i>: 276), v Evropi pa večinoma v obliki projektov, npr v Avstriji (Brumen, 2003: 27), v dvojezičnih privatnih šolah (glej Turčijo zgoraj) in v mednarodnih šolah po svetu. Tudi na Finskem, v Luksemburgu in v Švici je vsebinsko in celostno učenje (ang. <i>CLIL</i>), kot oblika jezikovne kopeli vedno bolj popularno, predvsem na dvojezičnih področjih.</p>
--	--

LATVIJA	6 let (1. razred)	X	Razredni učitelj ali učitelj tujega jezika	Od leta 2005. Običajno je prvi tuji jezik angleščina. Zaradi primanjkljaja učiteljev se veliko učiteljev prekvalificira (iz učiteljev ruščine; Cf. Madžarska) in veliko bodočih razrednih učiteljev študira tudi angleščino.
LUKSEMBURG	6 let (1. razred)	X	Razredni učitelj; naknadno usposobljen učitelj za tuji jezik	To je edina evropska država, kjer morajo študenti tujega jezika del študija preživeti v državi, kjer govorijo jezik, ki ga študirajo (Edelenbos idr., 2006). Vsebinsko in jezikovno celostno učenje (ang. <i>CLIL</i>) je običajen del pouka po vseh šolah (Eurydice, 2006).
MADŽARSKA	9 let (4. razred)	3 – 5h (Predmetnik iz leta 2003 predpisuje najmanj tri ure na teden)	Razredni učitelj s specializacij o iz tujega jezika ali učitelj tujega jezika	Več kot polovica otrok se prične tuji jezik učiti pred uradnim pričetkom v šoli. Ministrstvo daje prosto roko šolam, da pričnejo s tujim jezikom že v prvih treh razredih (tudi smernice so napisane za to stopnjo), če ima šola pogoje za to in če si starši to želijo. Izbira tujega jezika se je v zadnjih letih močno spremenila. V šolskem letu 1989/90 se je večina učencev učilo ruščino (90%) in le 4,5% angleščino, v letu 2006/07 pa se je 64% učencev odločilo za angleščino, 35% za nemščino in le 0,2% za ruščino. Metode poučevanja so različne – od takšnih, ki so primerne otrokovi starosti, do poučevanja s slovnično-prevajalsko metodo (Nikolov, 2008).
NEMČIJA	6 ali 8 let, odvisno od dežele	1 – 3h integrirano	Razredni učitelj	V Nemčiji zvezne dežele same odločajo, kdaj pričeti s poukom tujega jezika. Vedno več jih pričanja v prvem razredu, npr. leta 2003 sta uvedli zgodnje učenje tujega jezika deželi Severno Porenje- Vestfalija (North Rhine Westphalia) in Baden- Württemberg (Eurydice, 2005). 95% šol ponuja angleščino kot prvi tuji jezik. Veliko otrok obiskuje jezikovne tečaje, kjer običajno poučujejo rojeni govorce.

NIZOZEMSKA	5 let (predšolska doba)	1h	Razredni učitelj	
NORVEŠKA	6 let (1. razred)	3h integrirano	Razredni učitelj	Od leta 1997/1998. Norveščina in tuji jezik (običajno angleščina), naj bi se poučevala čimbolj integrirano (Fenner, 2000).
POLJSKA	6/7 let (1. razred)	2h integrirano	Razredni učitelj ali učitelj tujega jezika	Od leta 2007
PORTUGALSKA	8 let (3. razred)	X	Razredni učitelj; naknadno usposobljen učitelj za tuji jezik	Smernice za poučevanje tujega jezika so napisane tudi za 1. in 2. razred in ministrstvo spodbuja šole, naj omogočijo pouk tujega jezika tudi v teh dveh razredih. Pouk tujega jezika v prvih štirih razredih osnovne šole ni obvezen (izvaja se kot izvenšolska dejavnost), a večina otrok ga obiskuje. Pojavlja se težnja za formalno umestitev tujega jezika v 1. razred (Bento in Coelho, 2007).
RUSIJA	6/7 let (1. razred)	2h	Učitelj tujega jezika	Starši pogosto vpisujejo otroke v tečaje v privatne jezikovne šole. Pedagoške fakultete so za potrebe izobraževanja učiteljev odprle posebne programe za zgodnje učenje tujih jezikov (Rixon, 2000).
ŠPANIJA	Predšolska doba, 6 let (1. razred) Veliko pokrajin pa tudi že od 3 let dalje.	1h (1. - 2. r.) 2h (3. - 4. r.) 3h (5.r.) integrirano	Razredni učitelj ali učitelj tujega jezika, če razredni učitelj nima ustrezne kvalifikacije	Podobno kot v Nemčiji je začetek odvisen od regije. Običajen začetek je v 1. razredu, pogosto pa je poučevanje tujega jezika vključeno v predšolsko vzgojo od 3 ali 4 leta naprej (Eurydice, 2005). V Španiji prevladuje prepričanje, da mlajši kot je otrok, nižja je stopnja znanja jezika, ki jo učitelj potrebuje (Rixon, 2000).
ŠVEDSKA	6/7 - 9 let (1. - 4. razred)	20 minut (1. in 2. r.) 30 - 40 minut (3.r.) integrirano	Razredni učitelj	Šole se same odločijo, kdaj v tem obdobju bodo pričele z učenjem tujega jezika, glede na število učiteljev, ki jih imajo na razpolago. Državno priporočilo je od 1. razreda dalje, okrog 30 - 40 % učencev pa je izpostavljenih tujemu jeziku od 1. razreda dalje. Število ur učenja tujega jezika je izredno majhno - 20 minut na teden v prvem in drugem razredu ter 30 - 40 minut v tretjem razredu. Celotno število ur tujega jezika od prvega do devetega razreda je samo 480 ur. Veliko razrednih učiteljev vključuje tuji jezik tudi v druge predmete, da na ta način povečajo otrokovo izpostavljenost tujemu jeziku (Lundberg, 2007). Ker so leta 1987 ukinili angleščino kot obvezni predmet za razredne učitelje, se je s tem zelo znižala kakovost poučevanja angleščine v prvih razredih, kar poskušajo nadoknaditi z dodatnim usposabljanjem iz tujega jezika za učitelje (<i>ibid.</i>).

ŠVICA	7 let (2. razred)	X	Razredni učitelj	Veliko švicarskih otrok obiskuje privatne jezikovne tečaje, nekateri že od drugega leta in pol dalje. Vsebinsko in jezikovno celostno učenje (ang. <i>CLIL</i>) je prav tako vedno bolj popularno. V letih 2006 – 2008 so izdali učbenik z naslovom <i>Explorer</i> , ki daje poudarek vsebinskemu in na nalogah osnovanemu učenju (ang. <i>task-based</i>) za učence od 10 – 13 leta starosti (Edelenbos idr., 2006: 94).
TURČIJA	10 let (4. razred)	4h Kot poseben predmet	Učitelj tujega jezika	Tudi v Turčiji otroci pogosto obiskujejo jezikovne tečaje pred uradnim pričetkom učenja tujega jezika. V večjih mestih, npr. v Istanbulu, obstaja veliko privatnih dvojezičnih šol, ki tuji jezik uvajajo že od tretjega leta naprej, od prvega razreda naprej pa imajo do deset ur tedensko. Vsebinsko in jezikovno celostno učenje (ang. <i>CLIL</i>) je zelo pogosta metoda dela, a jim primanjkuje kakovostno usposobljenih učiteljev za tak način dela.

Analiza stanja učenja/poučevanja tujih jezikov v Sloveniji

Slovensko okolje je bilo že od nekdaj izredno naklonjeno učenju tujih jezikov s precejšnjo mero pobud s strani staršev. Prav starši so bili tisti, ki so konec osemdesetih in v prvih letih devetdesetih let s svojimi zahtevami po zgodnejšem pričetku učenja tujih jezikov še okrepili razmišljanje o umestitvi prvega tujega jezika v 2. VIO. Ne gre spregledati dejstva, da je sredi devetdesetih let okoli 75% vseh slovenskih osnovnih šol izven obveznega predmetnika (in v finančnem okviru interesnih dejavnosti) ponujalo svojim učencem nekakšno »pripravnico« učenja **prvega tujega jezika** v tretjem in četrtem razredu osemletne osnovne šole. Obseg pouka je bil v povprečju 60 minut na teden, potrebno novo znanje pa so učitelji lahko pridobili na številnih seminarjih, ki so bili organizirani prav za potrebe poučevanja na tej stopnji.

Pred prenovno osnovne šole v drugi polovici devetdesetih let so se lahko učenci učili:

- A prvega tujega jezika od 5. do 8. razreda,
- B drugega tujega jezika v okviru (tečajev, interesnih dejavnosti ali fakultativnega pouka (od 3. do 8. razreda).

Vse od 60-tih let sta na izbiro dva jezika: angleščina ali nemščina. Konec 70-tih v razmerju 75% angleščine, 25% nemščine. V šestdesetih in sedemdesetih so vznikali, v mestnih okoljih dokaj množično, drugod nekoliko manj, izvenšolski tečaji tujih jezikov za otroke od 5./6. leta starosti in navzgor. Šlo je za dokaj različno domišljene oblike dela, katerih učinek je bil v veliki meri odvisen od kvalitete poučevanja.

Ker je bilo vedno več šol, ki so s prispevkom staršev izvajale pouk t.i. drugega tujega jezika vsaj od tretjega razreda tedanje osemletke, je nastala potreba po institucionalizaciji pojava oziroma po osnovnih izvedbenih aktih: leta 1982 je tedanji Strokovni svet SR Slovenije za vzgojo in izobraževanje potrdil *učni načrt za fakultativne predmete* v osnovni šoli. S predmetnikom je bilo predvidenih 360 pouka – s po dvema tedenskima urama od tretjega do osmega razreda, zastopani pa so bili poleg srbskohrvatskega²⁰ še angleški, nemški, italijanski, madžarski, ruski, francoski in latinski jezik ter mednarodni jezik esperanto.

Položaj, ki ga je tujim jezikom prinesla prenova v letu 1997, ima več dimenzij: širšo dimenzijo, ki je imela za povod intenzivno proučevanje in spodbujanje poučevanja in učenja jezikov, jezikovne politike in z vsem skupaj povezanih didaktičnih dilem v okviru Sveta Evrope (Konferenca v Sintri 1989: »Language Learning and Teaching Methodology for Citizenship in a Multicultural Europe) in ožjo, organizacijsko-institucionalno dimenzijo, torej odpiranje možnosti za konsistentno šolsko jezikovno politiko v okviru devetletne osnovne šole, ki bi bila odprta vsem učencem in ne bi bila odvisna le od možnosti njihovih staršev ali dobrohotnosti ustanovitelja. (ponekod so del stroškov za izvajanje fakultativnega pouka prevzele občine) ter strokovno dimenzijo.

V podporo slednjemu velja omeniti projekt Tuji jeziki na razredni stopnji (1990 – 1996)²¹, ki je dal kar nekaj pomembnih izhodišč in usmeritev tako za razvoj koncepta večjezikovnega vzgajanja (evalvacija učenja dveh tujih jezikov v osnovni šoli in kriteriji za jezikovno

²⁰ Tako se je imenoval tedanji predmet.

²¹ Formalno je bilo vključenih 29 osnovnih šol, neformalno še preko 150 t.i. spremljevalnih. Prvotni namen projekta je bil proučiti možnost za preložitve pouka prvega tujega jezika za dve leti navzdol, torej v tretji razred tedanje osemletne osnovne šole.

zaporedje)²², kakor tudi za temeljna načela pri upoštevanju mesta posameznega jezika v šolski vertikali v luči starosti in razvojne stopnje otrok. Kurikulum iz leta 1998²³ na izvedbeni in vsebinski ravni v celoti odraža trende, ki so bili prisotni v tedanjih evropskih prizadevanjih po večjezikovni in večkulturni Evropi. V organizacijskem pogledu je novi predmetnik vključno z možnostjo izbire drugega tujega jezika kot enega od izbirnih predmetov v 3. VIO povzročil tudi nekaj nejasnosti. To dokazujejo že na prvi pogled podatki iz opravljene **analize stanja** o pogojih, obsegu in drugih značilnostih različnih oblik pouka tujih jezikov v vrtcih in v devetletni OŠ, kakor tudi še ne dovolj analizirane posledice tega stanja v nadaljevanju izobraževalne vertikale.

Za usvajanje tujega jezika so odločilni trije osrednji dejavniki: a) otrok je izpostavljen jeziku daljše obdobje, b) učenje mora potekati kontinuirano, c) učenje (poučevnje) mora biti dovolj intenzivno. Če izhajamo iz zelene formule treh jezikov, torej iz predpostavke, da naj bi učenci osnovno šolo zapuščali vsaj delno trojezični: poleg materinščine bi se naj bili sposobni sporazumevati še v dveh tujih jezikih, se takoj postavi vprašanje, kdaj naj bi pričeli z učenjem prvega tujega jezika in kakšno naj bi bilo jezikovno zaporedje.

V zadnjih petnajstih letih, še bolj pa v tem stoletju, smo v okviru EU pričeli intenzivnim prizadevanjem po iskanju formule za vzpostavljanje večjezičnosti posameznih družbenih okolij in posameznikov v vseh starostnih obdobjih in v vseh porah družbenega življenja. To dejstvo potrjuje ustanovitev posebnega komisariata za večjezičnost s 1. januarjem 2007, ki ga vodi Romun Leonard Orban, kar je dalo razvoju in zagotavljanju večjezičnosti v okviru EU nov pomen in zagon. Iz študije, ki je bila pod imenom VALEUR (Valuing All Languages in Europe) opravljena v okviru Evropskega centra za moderne jezike v Gradcu, izhaja, da v 22 v projektu sodelujočih državah govorijo kar 438 jezikov. Podatek zgovorno priča o dejstvu, da so države članice EU večjezične in večkulturne skupnosti. Pa vendar se 90% vseh učencev med 11 in 14 letom uči angleškega jezika²⁴.

Kako je v Sloveniji? Analiza je bila opravljena na temelju dveh anketnih raziskav. To sta: Tuji jeziki v vrtcih 2007²⁵, Poročilo anketne raziskave (Tomi Deutsch, ZRSŠ) in Pouk tujih jezikov v osnovni šoli 2007, Poročilo anketne raziskave (Tomi Deutsch, ZRSŠ).²⁶ Oboje nadgrajujejo podatki o pouku tujih jezikov na področju srednje šole MŠŠ.

Raziskavi sta bili opravljene v okviru prizadevanj po uveljavljanju večjezičnosti v osnovni šoli, pokazali pa naj bi dejansko stanje na področju obveznega učenja in poučevanja tujih jezikov ter številnih dejavnosti, ki se odvijajo tako v vrtcih, kakor tudi v osnovni šoli v okviru interesnih dejavnosti ali tečajev. Interesna dejavnost ali tečaj imata svojo legitimiteto v sistemu, vendar gre pri učenju tujih jezikov še za nekaj drugega: Cilj raziskave je torej poiskati: vzode, ki vplivajo na odločitve v zvezi z jezikovno politiko in stičišča za povezovanje različnih oblik poučevanja v smeri bodočih kazalnikov o jezikovni kompetenci nove možnosti tako v organizacijskem, kakor tudi v kvalitativnem pogledu, s katerimi bi postali jeziki dostopnejši čim širšemu krogu učencev.

Anketni vprašalnik zadeva zelo širok spekter vprašanj, ki lahko načrtovalcem jezikovne politike omogočijo vpogled v različne dejavnike jezikovnega načrtovanja:

A Tuji jeziki v okviru šolskega kurikula: delež tujih jezikov v okviru obveznega in izbirnega programa osnovne in srednje šole in paleta tujih jezikov v okviru obveznega in izbirnega programa OŠ in SŠ

²² Čagan, B. (1996). Evalvacija projekta »Tuji jeziki na razredni stopnji«. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

²³ Grosman, M. i.dr (1998). Učni načrt: Angleški jezik. NKS, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo (...). MŠZŠ.

²⁴ Eurydice 2005:11

²⁵ Tuji jeziki v vrtcih 2007. Vodja projekta Fanika Fras Berro. Poročilo pripravil Tomi Deutsch. Zavod RS za šolstvo, 20.22.2007.

²⁶ Pouk tujih jezikov v osnovnih šolah (Drugi tuji jezik v osnovni šoli). Poročilo anketne raziskave. Vodja projekta: mag. Liljana Kač. Poročilo pripravil: Tomi Deutsch. Zavod RS za šolstvo, 29.11.2007.

B Tuji jeziki izven kurikula (obseg izvenkurikularnega poučevanja tujih jezikov v vrtcih in osnovnih šolah, jezikovna izbira in možni razlogi ta takšno izbiro, organizacijski dejavniki za izvajanje pouka tujih jezikov v vrtcih in osnovnih šolah (število skupin, učitelji, financiranje) in drugi dejavniki.

Podatki o izvajanju tujih jezikov se nanašajo na vrtce, osnovne in srednje šole. Za vse tri vzgojno-izobraževalne zavode so bili podatki pridobljeni na različne načine, v skladu z vsebino potrebnih podatkov.

Vrtci: Podatki o izvajanju tujih jezikov v vrtcih so bili pridobljeni na osnovi anketne raziskave. V raziskavi je sodelovalo 123 ravnateljev in ravnateljic vrtcev oziroma osnovnih šol z vrtcem, ki so sodelovali na strokovnem srečanju ravnateljev in ravnateljic vrtcev, oktobra 2007 (36,5 odstotkov vseh vrtcev v Sloveniji). Ravnatelji so bili anketirani s pisno anketo. Podatki o izvajanju tujih jezikov v vrtcih se nanašajo na šolsko leto 2007/2008.

Osnovne šole: Podatki o izvajanju tujih jezikov v osnovnih šolah so bili, kot v primeru vrtcev, pridobljeni na osnovi anketne raziskave. V raziskavi je sodelovalo 368 osnovnih šol oziroma ravnateljev teh šol (82 odstotkov vseh osnovnih šol v Sloveniji). Anketiranje je potekalo s spletno anketo, novembra 2007. Podatki o izvajanju tujih jezikov v osnovnih šolah se nanašajo na šolsko leto 2007/2008. Podatki o tujih jezikih, ki se izvajajo v osnovni šoli kot izbirni predmeti, so dopolnjeni s podatki iz evidenc Ministrstva za šolstvo in šport. Podatki, ki so pridobljeni iz teh evidenc, se nanašajo na šolsko leto 2006/2007.

Srednje šole: Podatki o izvajanju tujih jezikov v srednjih šolah so bili pridobljeni iz evidenc Ministrstva za šolstvo in šport in se nanašajo na šolsko leto 2006/2007. V podatkih predstavljajo skupno število dijakov (88.905 dijakov) vsi dijaki, ki so v tem šolskem letu imeli katerikoli obvezni 1. tuji jezik. Zajete so vse srednje šole v Sloveniji.

Obvezni tuji jezik

Obvezni prvi tuji jezik v 2. in v 3. VIO

V tabeli 2 je prikazano število osnovnih šol, glede na to ali kot prvi tuji jezik (obvezni tuji jezik) izvajajo angleščino ali nemščino²⁷.

Tabela 1: Obvezni tuji jezik v osnovni šoli

obvezni tuji jezik	število šol	odstotek šol
angleščina	323	88,3
nemščina	33	9,0
angleščina in nemščina	10	2,7
skupaj	366	100,0

Velika večina osnovnih šol izvaja kot prvi tuji jezik oziroma kot obvezni tuji jezik angleščino. Angleščina je obvezni tuji jezik v 88,3 odstotkih osnovnih šol. V preostalih osnovnih šolah je obvezni tuji jezik ali nemščina ali dva tuja jezika (angleščina in nemščina).

Izbirni predmeti v 3. VIO

V tabeli 2 je predstavljeno število osnovnih šol, ki v šolskem letu 2007/2008 izvajajo določeni tuji jezik kot izbirni predmet v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju (3. VIO), torej v 7. 8. in 9. razredu osnovne šole. V tabeli je predstavljeno tudi število učencev, ki so izbrali posamezni tuji jezik v šolskem letu 2007/2008. Ker števila učencev, ki so izbrali posamezni tuji jezik niso vpisale vse šole, so navedena števila nekoliko manjša od dejanskih. Prav tako je v tabeli predstavljeno število učencev, ki so izbrali posamezni tuji jezik v šolskem letu 2006/2007.

²⁷ Anketni vprašalnik je bil v tem delu spremenjen med samim anketiranjem (ko je odgovorilo že 75 osnovnih šol). Pri spremembi anketnega vprašalnika je bila dodana opcija, da izvajajo dva prva (obvezna) tuja jezika. Ker šol, ki izvajajo kot prvi (obvezni) tuji jezik oba jezika, podcenjeno za 2-3 osnovne šole.

Slednji podatki so pridobljeni iz evidenc Ministrstva za šolstvo in šport in se nanašajo na vse osnovne šole; podatki o številu učencev se torej ujemajo z dejanskim stanjem v celoti.

Tabela 2: Izbirni tuji jeziki v 3. VIO

izbirni predmet	število šol	odstotek šol	število vseh učencev (n)	število učencev v šolskem letu 2006/2007
angleščina	55	14,9	1.811 (51)	2.297
nemščina	291	79,1	13.485 (262)	19.009
hrvaščina	14	3,8	214 (11)	255
italijanščina	37	10,1	1.172 (37)	1.564
francoščina	80	21,7	1.528 (69)	1.967
španščina	37	10,1	932 (32)	1.440
ruščina	2	0,5	41 (2)	21
latinščina	2	0,5	87 (2)	134

Med tujimi jeziki, ki se izvajajo kot izbirni predmeti, je najpogostejša nemščina. Da v šolskem letu 2007/2008 izvajajo kot izbirni predmet nemščino, je navedlo 291 osnovnih šol ali 79,1 odstotkov vseh osnovnih šol. Med tujimi jeziki, ki se izvajajo kot izbirni predmeti, po pogostosti sledi francoščina. Da v šolskem letu 2007/2008 izvajajo kot izbirni predmet francoščino, je navedlo 80 osnovnih šol ali 21,7 odstotkov vseh osnovnih šol.

Izvajanje tujih jezikov v srednjih šolah

Tabela 3: Tuji jeziki v srednji šoli²⁸

tuji jezik	obvezni tuji jeziki: 1. tuji jezik		obvezni tuji jeziki: 2. tuji jezik		obvezni izbirni tuji jeziki: 3. tuji jezik	
	št. dijakov	odst. dijakov	št. dijakov	odst. dijakov	št. dijakov	odst. dijakov
angleški jezik	78.565	88,37	4.535	5,10	0	0,00
francoski jezik	53	0,06	3.562	4,01	626	0,70
italijanski jezik	0	0,00	5.858	6,59	1.641	1,85
latinski jezik	0	0,00	0	0,00	607	0,68
madžarski jezik	0	0,00	0	0,00	0	0,00
nemški jezik	10.279	11,56	36.707	41,29	329	0,37
ruski jezik	0	0,00	88	0,10	51	0,06
slovenski jezik	0	0,00	0	0,00	0	0,00
starogrški jezik	0	0,00	0	0,00	0	0,00
španski jezik	8	0,01	2.067	2,32	623	0,70
skupaj	88.905	100,00	52.817	59,41	3.877	4,36

Medtem ko ni opaziti nobenih posebnosti pri kontinuiteti učenja prvega tujega jezika, torej angleščine ali nemščine, se odpira vprašanje te kontinuitete pri nemščini kot drugem tujem jeziku. Čeprav predvideva kurikulum srednje šole pri učenju drugega tujega jezika poseben modul za tiste učence, ki so bili vključeni v učenje nemščine kot obveznega izbirnega predmeta v 3. VIO osnovne šole, je izredno netransparentno, ali šole to možnost res uresničujejo.

Slovenske raziskave na področju učenja dveh tujih jezikov v osnovni šoli

Edine domače raziskave o jezikovnem zaporedju so bile opravljene v okviru evalvacije projekta *Tuji jeziki na razredni stopnji* (Čagran 1996) in so zajemale dva oziroma tri jezike: slovenski jezik in prvi tuji jezik (angleški ali nemški) v kontrolnih skupinah ter

²⁸ Projekt: Priprava strokovnih podlag za poučevanje tujih jezikov. Tuji jeziki v šoli v šolskem letu 2006/07. Pripravil Tomi Deutsch, ZRSS, 20.2.2008. Uporabljeni so podatki MŠŠ, izpisani 15.1.2008.

slovenski jezik, prvi tuji jezik (angleščina ali nemščina) in drugi tuji jezik (obratno prvemu) v eksperimentalnih skupinah. Tako so bili preverjeni učinki učenja dveh tujih jezikov z vidika obstoja razlik med učenci

ES 2, ki se od 5. r. učijo kot TJ2 angleški jezik (opomba: testiranje je bilo opravljena še pred prenovo na osnovi prvega poskusa definiranja vloge dveh tujih jezikov v kurikulumu osnovne šole), in KS 1, ki se od 5. r. uči samo angleški jezik.

ES 1, ki se od 5. r. uči kot TJ2 nemški jezik in KS 2, ki se od 5. r. uči samo nemščine.

Ad A/ Čagranova ugotavlja, da je razlika med aritmetičnima sredinama rezultatov znanja iz angleškega jezika učencev ES 2 in KS 1 statistično pomembna ($F = 58,269$, $P = 0,000$). Višje dosežke na testu znanja iz angleškega jezika, ki se ga učijo učenci ES 2 kot drugi tuji jezik, učenci KS 1 pa kot prvega in edinega od petega razreda, so dosegli učenci ES 2.

Ad B/ Med aritmetičnima sredinama dosežkov na testu znanja iz nemškega jezika, ki se ga učenci ES 1 učijo kot drugi tuji jezik, učenci KS 2 pa kot prvega in edinega od 5. razreda, se sicer ni pokazala statistično pomembna razlika ($F = 2,110$, $P = 0,149$), jasno pa je izražena tendenca razlike, da so bili pri testiranju znanja nemškega jezika uspešnejši učenci ES 1, ki se ta jezik učijo kot TJ 2 od 5. razreda.

Izbira jezikov

V primarnem izobraževanju še vedno prevladuje angleščina, razen v državah kot Češka, Baltske države, Madžarska, Poljska in Slovaška kjer je dana možnost izbire nemščine. V Luksemburgu je nemščina uradni jezik, ki se ga uči 99% učencev. V tej državi je visoko zastopana tudi francoščina (82%). Le ta se poučuje v visokem odstotku tudi v flamski Belgiji in Romuniji. Prav tako se v Baskovski pokrajini v Španiji, južni Tirolski, Alzaciji in Spodnji Avstriji uvaja več jezikov. Na primer, v Španiji je pet Avtonomnih pokrajin (vlad) z dvema uradnima jezikoma v izobraževanju. V teh primerih je tuji jezik otrokov tretji jezik, običajno angleščina, ki pa ni obvezna. Večina izmed pokrajin uvaja drugi tuji jezik že v primarno izobraževanje. V Baskovski deželi zajema večjezični projekt z naslovom Eleanitz naslednje jezike baskovščino (euskera), španščino, angleščino in francoščino. Baskovščina in španščina se poučujeta do visoke sporazumevalne zmožnostne ravni od 3 let dalje. Angleščina se uvaja pri 4 letih, francoščina pa pri 12. S projektom so začeli leta 1991 z 8 šolami in leta 2002 je bilo vključenih 300 šol. Na predšolski stopnji poučujejo angleščino 2.5 ure na teden in nato 3 ure na primarni stopnji (razredna stopnja, 6 do 12 let) in sicer trikrat po 30 minut.

Baskovščina je učni jezik od 3 do 10 let in nato obsega 3 ure tedensko kot poseben predmet od tretjega razreda dalje. Španščino poučujejo 3 ure tedensko kot samostojen predmet od 8 let dalje. Leta 2002 so otroci vključeni v projekt od leta 1991 že na srednji stopnji izobraževanja (64 šol, 12 do 16 let), kjer poteka pouk v angleščini pri nekaterih predmetih oziroma vključuje gradiva v tem jeziku. Na predmetni stopnji (12 do 16 let) imajo učenci 4 ure pouka angleščine in v srednji šoli (gimnazija?) 5 ur tedensko.

Za projekt, ki poteka v državnih šolah, skrbi 16 svetovalcev, ki kot skupina skrbijo za podporo učiteljem, za usposabljanje in druge oblike svetovanja. Metode, ki jih uporabljajo za učenje angleščine kot tujega jezika temeljijo na CLIL/EMILE filozofiji, torej na integraciji vsebine in jezika z močnim poudarkom na sporazumevanju (interakciji). Metode poučevanja so primerne za eno- dvo- ali večjezični model usvajanja jezikov na zelo zgodnji stopnji.

Model v predšolskem obdobju in na razredni stopnji sloni tudi na takoimenovanem »Task-based« pristopu z različnimi didaktičnimi enotami, kot na primer na zgodbah zasnovanih enotah. Na predmetni stopnji so določene enote pri določenih predmetih poučevane v angleščini, delno tudi medpredmetno, v srednji šoli pa je premik k samostojnim predmetom. Na razredni stopnji in seveda v predšolskem obdobju je razmerje v prid jeziku, na predmetni in srednješolski stopnji pa v prid vsebini. V predšolskem obdobju in razredni stopnji sledijo

modelu en človek en jezik, pri čemer je sodelovanje razrednih učiteljev pogoj za uspešno delo, saj je le tako možno integrirati dodatni jezik v sprejeti kurikulum.

Dodana vrednost projekta je v pozitivnem transferju med jeziki, in sicer med jeziki, ki jih otrok že pozna in novim jezikom. Cilj projekta je tudi zagotoviti najvišjo možno raven znanja angleščine do konca srednjega izobraževanja. Hkrati je cilj tudi izboljšanje jezikov doma in v šoli in metodologija, ki omogoča večjezični pristop, še posebej med španščino in baskovščino.

Možnost transferja razvitih (novih) metod je zelo velika, tudi v okolja, ki si niso podobna. Posebne jezikovne okoliščine v baskovski pokrajini, kjer je dominantni jezik španščina, manjšinski pa baskovščina, so bile pod drobnogledom z večih strani in tudi tarča kritik. Še posebej so bila glasni kritiki baskovščine, češ da bo vpliv angleščine nanjo negativen in se bo morda odrazil tudi na zmožnostih španščine. Vendar so kritike neupravičene, saj je število ur angleščine premajhno, da bi lahko povzročilo negativen učinek na baskovščino in španščino. Še posebej pa poudarjajo, da mora biti pouk dodatnih jezikov integriran v ostale vrtčevske vsebine, da ne smemo zapostavljati nobenega od dejavnikov razvoja otrok, zato naj uvajanje angleščine ne predstavlja dodatka k oziroma neodvisnega elementa od običajnega vzgojno-izobraževalnega okvirja vrtca oziroma šole. Pomembno je zagotoviti pomenske (vsebinske) povezave med tem, kar otroci že znajo oziroma so že izkusili in novimi informacijami, novimi izkustvi. Celoten projekt je podprt z gradivi (od 4 do 16 let), prične z vsebinsko naravnanimi aktivnostmi in se konča pristopom CLIL/EMILE pri 16. letih.

http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf

Jezikovno zaporedje je pomembno vprašanje in o njem velja spregovoriti predvsem zato, ker imamo opraviti z zelo močno izvenkurikularno zastopanostjo učenja tujih jezikov predvsem na predšolski in osnovnošolski ravni, kar dokazuje naslednje poglavje. Gre za izjemen izobraževalni potencial in številne dejavnike (finančni vložek staršev, ustanoviteljev, države, učitelji, čas, ki ga učenju namenjajo otroci sami ipd.), ki pa v končni fazi nimajo tistega učinka, ki bi ga z nekoliko več usmerjenega načrtovanja lahko imeli.

Izvenšolsko učenje tujih jezikov²⁹

Izvajanje tujih jezikov v vrtcih

V šolskem letu 2007/2008 so izvajali tuji jezik kot dodatno dejavnost v vrtcu, torej izven kurikula vrtca, v 53,7 odstotkih vrtcev (66 vrtcev). V tabeli 1 so prikazani tuji jeziki, ki jih v šolskem letu 2007/2008 izvajajo vrtci kot dodatno dejavnost. Nekateri vrtci izvajajo več kot en tuji jezik, zato je seštevek odstotkov večji od 100.

Tabela 4: Izvajanje tujega jezika v vrtcu

tuji jezik	število vrtcev	odstotek vrtcev
angleščina	49	74,2
nemščina	21	31,8
italijanščina	5	7,6

V 74,2 odstotkih vrtcev izvajajo kot dodatno dejavnost angleški jezik, v 31,8 odstotkih vrtcev nemški jezik in v 7,6 odstotkih vrtcev italijanski jezik.

Izvajanje tujih jezikov v osnovnih šolah

a) Interesne dejavnosti (tečaji) v 1. VIO

²⁹ Poglavje sloni na že omenjenih anketnih raziskavah, ki so priložene tej analizi. Te vsebujejo celo vrsto drugih pokazateljev: o pobudnikih za pričetek ponudbe učenja tujih jezikov, o načinu financiranja ter o regionalni specifikah pri izboru jezikov.

V tabeli 5 je predstavljeno število osnovnih šol, ki v šolskem letu 2007/2008 izvajajo določeni tuji jezik kot interesno dejavnost ali tečaj v 1. VIO. V tabeli je predstavljeno tudi število učencev v 1. VIO, ki so obiskovali posamezno interesno dejavnost (tečaj) v šolskem letu 2007/2008. Ker števila učencev, ki so obiskovali posamezno interesno dejavnost (tečaj), niso vpisale vse šole, so navedena števila nekoliko manjša od dejanskih.

Tabela 5: Tuji jeziki kot interesne dejavnosti (tečaji) v 1. VIO

interesna dejavnost (tečaj)	število šol	odstotek šol	število vseh učencev (n)
angleščina	249	67,7	10.803 (231)
nemščina	102	27,7	3.050 (89)
francoščina	13	3,5	173 (11)
italijanščina	21	5,7	577 (20)
španščina	6	1,6	71 (6)

Med tujimi jeziki, ki se izvajajo kot interesne dejavnosti ali tečaji v 1. VIO, je najpogostejša angleščina; v šolskem letu 2007/2008 se angleščina, kot interesna dejavnost ali tečaj v 1. VIO, izvaja v 249 osnovnih šolah ali v 67,7 odstotkih vseh osnovnih šol. Po pogostosti sledi nemščina, ki se izvaja v 102 osnovnih šolah ali v 27,7 odstotkih vseh osnovnih šol.

Interesne dejavnosti (tečaji) v 2. VIO

V tabeli 6 je predstavljeno število osnovnih šol, ki v šolskem letu 2007/2008 izvajajo določeni tuji jezik kot interesno dejavnost ali tečaj v 2. VIO. V tabeli je predstavljeno tudi število učencev v 2. VIO, ki so obiskovali posamezno interesno dejavnost (tečaj) v šolskem letu 2007/2008. Ker števila učencev, ki so obiskovali posamezno interesno dejavnost (tečaj), niso vpisale vse šole, so navedena števila nekoliko manjša od dejanskih.

Tabela 6: Tuji jeziki kot interesne dejavnosti (tečaji) v 2. VIO

interesna dejavnost (tečaj)	število šol	odstotek šol	število vseh učencev (n)
angleščina	58	15,8	1.056 (55)
nemščina	118	32,1	3.587 (112)
francoščina	16	4,3	215 (14)
italijanščina	13	3,5	399 (14)
španščina	10	2,7	100 (10)

V 2. VIO se kot interesna dejavnost ali tečaj najpogosteje izvaja nemščina; v šolskem letu 2007/2008 izvaja nemščino kot interesno dejavnost ali tečaj v 2. VIO 118 osnovnih šol (32,1 odstotkov vseh osnovnih šol). Nemščini po pogostosti sledi angleščina, katero kot interesno dejavnost ali tečaj v 2. VIO izvaja 58 osnovnih šol (15,8 odstotkov vseh osnovnih šol). Pod opcijo »druge interesne dejavnosti (tečaji) v 2. VIO« so šole zapisale, da so v šolskem letu 2007/2008 v sklopu interesnih dejavnosti (tečajev) v 2. VIO izvajajo še naslednje tuje jezike: kitajščino (1 šola), latinščino (3 šole) in ruščino (1 šola).

Zaključimo lahko, da je daleč najbolj zastopan jezik angleščina. Možen odgovor bi bil morda čimprejšnji pomik učenja prvega tujega jezika v 1. VIO za vse učence. Nalednja ugotovitev se nanaša na to, da ko gre za drugi tuji jezik, ki je v precejšnji meri (morda tudi zaradi kadrovskih zagat) nemščina, se izredno poveča število učencev v drugem VIO, torej nekaj let pred možnostjo učenja tega jezika kot obveznega (ali obveznega izbirnega jezika). Teoretično se tako znajdejo učenci v treh situacijah, v katerih so obravnavani kot začetniki: a) ob pričetku 4. (ali celo 3. razreda) v okviru interesne dejavnosti, b) v 7. razredu v okviru OIP in c) v prvem letniku srednje šole v okviru učenja obveznega drugega tujega jezika.

Kakor ugotovljajo komisije za prenovo učnih načrtov za tuje jezike, prihaja do naslednje situacije, o kateri je vredno razmisliti kratkoročno bolj v smislu ustreznega didaktičnega ravnanja in merjenja dosežkov posameznih učencev, kakor pa v smislu prejudiciranja institucionalnih reform.

Predlogi modelov poučevanja tujih jezikov v slovenskem šolskem (in tudi izvenšolem) prostoru

I. Prikaz morebitne vertikale pri prepletanju izvenkurikularnih in kurikularnih oblik učenja 1. ali 2. tujega jezika (avtorica predloga mag. Herta Orešič³⁰)

A: prvi tuji jezik (zgodnje učenje se nadaljuje v prvi tuji jezik)

Razred (vrtec)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Skupaj:	
Tuji jezik 1	60/90'	1/2h	2	2	2	3	4	4	3	3	
Letno število ur	ca. 30	35-70	70	70	70	105	140	140	105	105	665 +)

B: drugi tuji jezik (zgodnje učenje se nadaljuje v drugi tuji jezik)

Razred (vrtec)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Skupaj:	
Tuji jezik 2	60/90'	1/2h	2	2	2	2	2	2	2	2	
Letno število ur	ca. 30	35-70	70	70	70	70	70	70	70	70	210 (+)

Orešičeva pojasnuje označena polja predstavljajo predšolske, obšolske ali interesne oblike učenja tujega jezika ne glede na kasnejšo izbiro prvega ali drugega tujega jezika. Učenje jezikov je vseživljenjski proces, v katerem lahko posameznik dosega cilje in s tem stopnje znanja, ki ustrezajo njegovim zmožnostim in priložnostim za učenje. V luči ekonomičnosti postopkov je nujno postaviti določena merila za predhodne oblike učenja nemškega jezika ter kasneje v okviru obveznega kurikula uresničevanje pričakovanih dosežkov tudi upoštevati. Orešičeva zaključuje, da gre za naslednje različice:

A: Zgodnje učenje tujega do konca prvega triletja z navezavo na obvezni prvi tuji jezik v drugem triletju.

B: Učenje tujega jezika v okviru interesnih dejavnosti do konca drugega triletja z navezavo na učenje drugega tujega jezika v tretjem triletju.

Ad A: Za zasnovo poučevanja nemškega jezika do konca prvega triletja je značilno, da nima snovno progresivnega značaja, temveč da ustvarja specifične pogoje, ki kasneje ugodno vplivajo na ves nadaljnji proces učenja jezikov. S tem ne postavljamo pod vprašaj niti učnega načrta niti pričakovanih dosežkov ob koncu drugega oziroma tretjega triletja osnovne šole, lahko pa so dosežki pri posameznikih in na posameznih področjih jezikovnega ravnanja tako v obsegu kakor tudi kakovostno boljši.

Ad B: Poučevanje nemščine do zaključka prvega triletja kaže enake značilnosti, kakor pod točko A. Ne glede na to, kateri jezik je obvezni prvi tuji jezik, je to obdobje pomembno za ustvarjanje ugodnih okoliščin za ustvarjanje kasnejše večjezičnosti. Če ima učenec v okviru interesnih dejavnosti ali izven šole možnost nadaljevati z učenjem tega neobveznega jezika tudi v drugem triletju, pomeni, da bo imel priložnost sistematično razvijati vse jezikovne zmožnosti in usvajati za to potrebne jezikovne sestavine. V tem primeru je popolnoma jasno, da se ob vpisu k pouku nemščine kot drugega tujega jezika v tretjem triletju znajde v

³⁰ Interno poročilo o poučevanju tujih jezikov v slovenskem prostoru je pripravila mag. Herta Orešič za Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

neenakem položaju z učenci, ki so popolni začetniki. Če bi spregledali to dejstvo, bi zanikali skoraj 400 ur pouka, ki ga je bil deležen učenec v predhodnih triletjih.

Okoliščine jezikovnega vzgajanja so tako zaradi individualnih pobud staršev, kakor tudi zaradi pobud določenih družbenih okolij, ki spodbujajo in omogočajo večji obseg učenja tujih jezikov od ustaljene prakse, zelo pestre. Da bi lahko učenci, ki so takšnih pobud deležni, svoje znanje tudi v okviru splošnega veljavnega kurikula nadgrajevali, je priporočljivo, da učitelji vsaj do neke mere za orientacijo pri svojem delu upoštevajo stopnje učnih dosežkov, ki jim bodo takšno nadaljnjo jezikovno rast omogočali.

II. Prikaz morebitne vertikale pri prepletanju izvenkurikularnih in kurikularnih oblik učenja 1. ali 2. tujega jezika (avtorica predloga dr. Karmen Pižorn)

1. MODEL IZBIRE JEZIKOV

Starost					
23	VISOKOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE	1. STOPNJA STROKOVNA		1. STOPNJA UNIVERZITETNA	
22					
21					
20					
19					
18	SREDNJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE	SPLOŠNO SREDNJE IZOBRAŽEVANJE	SREDNJE TEHNIŠKO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE	SREDNJE POKLICNO IZOBRAŽEVANJE	NIŽJE POKLICNO
17					
16					
15					
14	OBVEZNO IZOBRAŽEVANJE	TRETJE OBDOBJE	OBVEZNI PRVI TJ (AN ali NEM ali FRA)	OBVEZNI DRUGI TJ, (AN, NEM, FRA, ITA, MAD, HR, ŠP)	TRETJI TJ
13					
12					
11		DRUGO OBDOBJE	OBVEZNI PRVI TJ (AN ali NEM ali FRA)	OBVEZNI DRUGI TJ (AN, NEM, FRA, ITA, MAD, HR, ŠP)	Katerikoli jezik z akreditiranim UN
10					
9		PRVO OBDOBJE	OBVEZNI PRVI TJ (AN ali NEM ali FRA)		
8					
7					
6					
5	PREDŠOLSKA VZGOJA	DRUGO STAROSTNO OBDOBJE		PRIPOROČENA NAČRTNA IZPOSTAVLJENOST JEZIKOM Zagotovljena kontinuiteta izbranega jezika za vrtce v sklopu šol	
4					
3		PRVO STAROSTNO OBDOBJE		NAKLJUČNA IZPOSTAVLJENOST RAZLIČNIM JEZIKOM	
2					
1					

V kolikor se šola odloči za uvajanje prvega tujega jezika, ki ni angleščina, potem jo **mora uvesti v 2. VIO (4. razred).**

Primer OŠ X

Starost					
23	VISOKOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE AN, NEM	2. STOPNJA STROKOVNA AN, NEM		2. STOPNJA UNIVERZITETNA AN, NEM	
22					
21					
20					
19					
18	SREDNJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE AN, NEM, ITA, FRAN, ŠPA	SPLOŠNO SREDNJE IZOBRAŽEVANJE AN/NEM + izbirni predmeti	SREDNJE TEHNIŠKO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE AN/NEM + izbirni predmeti	SREDNJE POKLICNO IZOBRAŽEVANJE AN/NEM + izbirni predmeti	NIŽJE POKLICNO AN/NEM + izbirni predmeti
17					
16					
15					
14	OBVEZNO IZOBRAŽEVANJE	TRETJE OBDOBJE	nemščina	angleščina	TRETJI TJ*
13					
12					
11		DRUGO OBDOBJE	nemščina	angleščina	<i>francoščina, italijanščina itd.</i>
10					
9					
8	PRVO OBDOBJE	nemščina			
7					
6					
5	PREDŠOLSKA VZGOJA	DRUGO STAROSTNO OBDOBJE		Nemščina	
4					
3		PRVO STAROSTNO OBDOBJE		NAKLJUČNA IZPOSTAVLJENOST RAZLIČNIM JEZIKOM	
2					
1					

*Izbirno učenje

Primer OŠ Y

Starost						
23	VISOKOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE AN, NEM	3. STOPNJA STROKOVNA AN, NEM	3. STOPNJA UNIVERZITETNA AN, NEM			
22						
21						
20						
19						
18	SREDNJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE AN, NEM, ITA, FRAN, ŠPA, RUŠ itd.	SPLOŠNO SREDNJE IZOBRAŽEVANJE AN/NEM + izbirni predmeti	SREDNJE TEHNIŠKO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE AN/NEM + izbirni predmeti	SREDNJE POKLICNO IZOBRAŽEVANJE AN/NEM + izbirni predmeti	NIŽJE POKLICNO AN/NEM + izbirni predmeti	
17						
16						
15						
14	OBVEZNO IZOBRAŽEVANJE	TRETJE OBDOBJE	angleščina		francoščina	TRETJI TJ*
13						
12						
11		DRUGO OBDOBJE	angleščina		francoščina	<i>italijanščina , nemščina itd.</i>
10						
9		PRVO OBDOBJE	angleščina			
8						
7						
6						
5	PREDŠOLSKA VZGOJA	DRUGO STAROSTNO OBDOBJE		angleščina		
4						
3		PRVO STAROSTNO OBDOBJE	NAKLJUČNA IZPOSTAVLJENOST RAZLIČNIM JEZIKOM			
2						
1						

Število ur v vrtcu in OŠ

DOSEŽENA RAVEN po SEJO			A2/B1		A2				
14	OBVEZNO IZOBRAŽEVANJE	TRETJE OBDOBJE	OBVEZNI PRVI TJ	796 ur (do sedaj 656 ur)	630 ur	TRETJI TJ			
13			7. r.: 105 ur (1 ura manj)				306 ur	OBVEZNI DRUGI TJ	
12			8. r.: 105 ur 9. r.: 96 ur					7. r.: 105 ur 8. r.: 105 ur 9. r.: 105 ur	
11		DRUGO OBDOBJE	OBVEZNI PRVI TJ					OBVEZNI DRUGI TJ	
10			4. r.: 70 ur				4. r.: 105 ur		
9			5. r.: 105 ur 6. r.: 105 ur (1 ura manj)				5. r.: 105 ur 6. r.: 105 ur		
8		PRVO OBDOBJE	OBVEZNI PRVI TJ 3-krat 30 minut/2 šolski uri na teden				210 ur		
7									
6									
5	PREDŠOLSKA VZGOJA	DRUGO STAROSTNO OBDOBJE	NAČRTNA IZPOSTAVLJENOST JEZIKOM (priporočeno)						
4			3-krat na teden po 22.5 minut (1.5 šolske ure)						
3		PRVO STAROSTNO OBDOBJE	NAKLJUČNA IZPOSTAVLJENOST RAZLIČNIM JEZIKOM						
2									
1									

Pokazatelji anketnih raziskav v slovenskem prostoru

Obe anketni raziskavi ponujata odgovore na zelo pomembna vprašanja v zvezi z okvirom, v katerem se uresničuje pouk tujih jezikov na izvenkurikularni osnovi tako v vrtcih, kakor tudi v osnovni šoli, to je vsekakor pomemben korak naprej v prizadevanju za uresničevanje evropskih strategij. Kar zadeva srednjo šolo, lahko izhajamo iz ugotovitve, da na tej stopnji organizacijsko bolj ali manj učinkovito sledimo situaciji, kakršna nastaja iz konglomerata kurikularnih in izvenkurikularnih oblik učenja tujih jezikov na predhodnih stopnjah izobraževanja. To pa ne pomeni, da ne bi bilo treba tudi srednješolsko področje kdaj posebej izpostaviti tudi glede nabora jezikov in morda nekaterih novejših oblik pridobivanja jezikovnih zmožnosti. Za bodoče snovalce konsistentne šolske jezikovne politike, to je takšne, ki bi zagotavljala ugotavljanje pridobljenega znanja v okviru SEJO in s tem omogočala bolj fleksibilno »nadaljnje« učenje v smislu vseživljenjskega učenja, učenja v poklicu ipd., je treba izpostaviti vsaj nekaj tendenc, razvidnih iz obeh anketnih raziskav.

Skupni imenovalec pokazateljev govori v prid tezi, da gre pri obeh oblikah učenja za nepovezana sistema, saj je v javnosti, torej v prvi vrsti pri starših, izredno močno prisotna želja, da bi se njihov otrok čimprej učil kakšnega tujega jezika, ne razmišljajo pa veliko o paleti jezikov, o otrokovi jezikovni vertikali in sploh o jezikovnih potrebah v okolju, v katerem živijo.

Pobuda za izvajanje tujega jezika v vrtcih prihaja na anketiranem vzorcu 123 vrtcev (od tega 69 samostojnih in 54 vrtcev pri osnovni šoli) v 53% s strani staršev, v 28,8% gre za lastno pobudo v želji po pestrejši ponudbi dejavnosti za otroke, le v 12,1% pa za druge pobudnike.

Nič presenetljivega ni, da starši v 83,1% program tudi financirajo in glede na jezikovno ponudbo, ki jo pogosto pogojuje razpoložljiv učitelj, odločajo o jeziku, ki se ga bo njihov otrok učil.

Zanimivi so podatki o bližini vrtcev drugemu jezikovnemu področju (nemščine na avstrijski meji, italijanščine na italijanski, hrvaščine na hrvaški in madžarščine na madžarski meji). Medtem ko v anketo ni bil vključen noben vrtec v bližini madžarske meje, kjer je situacija tako ponekod specifična zaradi dvojezičnosti, pa je 21,9% vrtcev v bližini nemškega govornega področja, 10,5% v bližini Italije in 14,0% ob hrvaški meji. Tabela 22 jasno kaže, da vpliva bližina določenega govornega področja na odločitev staršev delno le v primeru nemščine, saj se kar 83,3% vrtcev (15) z obmejnega področja odloča samo ali tudi za pouk nemškega jezika. Številni vrtci ponujajo namreč več kot en jezik. 50,0% (4 šole) anketiranih šol ob italijanski meji zagotavlja otrokom učenje italijanskega jezika. Med jeziki sicer močno prevladuje angleški jezik (73,8% vseh anketiranih vrtcev).

Če odmislimo vprašanje, kdo poučuje tuje jezike v vrtcih in predvsem, po kakšnih načelih in s kakšnimi cilji ta stik s tujimi jeziki poteka, se je potrebno vprašati, ali ne bi kazalo bolj sistematično razmisliti o promoviranju programov, kakršne poznamo iz strokovne literature o spodbujanju večjezičnosti zlasti v obmejnih področjih (Nizozemska – Nemčija – Danska, Nemčija – Francija ipd.). Prav iz strokovne literature izhaja trditev, da to v nobenem primeru ne pomeni ogrožanja lastne identitete, temveč obratno – senzibilizacijo za različnost in vraščanje v okolje različnosti in jezikovne pestrosti. Ob tem je treba poudariti nekaj odličnih izkušenj v okviru poučevanja po načelu jezikovne kopeli, s predpostavko, da so elementi tujega jezika vgrajeni v vsakdanje dejavnosti otrok.

Ko govorimo o koliziji obeh načinov učenja tujega jezika, lahko gre na področju osnovne šole že za neke oblike škodo, ki nastaja zaradi nespretnega in ad hoc načrtovanja oziroma nedomišljene ponudbe jezikov v okviru posamezne šole. Najmanj, kar bi lahko šole storile, še

zlasti, ker oblike interesnih dejavnosti, za razliko od vrtcev, v kar v 49,87% financira ustanovitelj/MŠŠ, v 37,0% starši in v 12,33% oboji, je strokovno informiranje staršev o izboru jezikov, ki jih v tej ali oni obliki ponuja posamezna šola. Učitelji tujih jezikov na šoli in predvsem ravnatelj ali šolski svetovalni delavci bi morali biti seznanjeni z osnovnimi načeli jezikovnega načrtovanja, tako za posameznika, kakor seveda za šolo kot celoto. Prej je bila uporabljena beseda »škoda«. Če gledamo iz vidika učenca, je škoda njegovega časa, če se zaradi zunanjih dejavnikov vedno znova in znova vrača k istemu jeziku na dokaj elementarni ravni, namesto, da bi interesno dejavnost izkoristil za učenje katerega od drugih jezikov, npr. hrvaščine, italijanščine itd. in vzpostavljaj temelje za sporazumevanje v več jezikih že v obdobju osnovne šole. Glede na vir financiranja bi lahko bila škoda označena tudi kot ekonomska škoda. Če je družba pripravljena vlagati v večjezičnost svojih državljanov, je potrebno ustvariti najprej trden okvir, ki bo omogočal čim manj improvizacij.

Obe anketni raziskavi segata v precejšnjo globino tudi kar zadeva učitelje tujih jezikov in njihovo izobrazbo, število skupin in otrok v skupini, kakor tudi že omenjene podatke o okolju, v katerem vrtec ali šola deluje. S tem je ustvarjena pomembna podlaga za načrtovanje v posameznih segmentih izobraževalne vertikale.

S poročili anketnih raziskav v vrtcih in v osnovni šoli smo lahko več kot zadovoljni, saj spada Slovenija z gotovostjo med tiste države, v katerih med starši teh otrok ni potrebno posebej vzpostavljati motivacije za učenje tujih jezikov ter skrbeti za jezikom prijazno okolje. Predvsem pa bi bilo treba odpreti nekaj strokovnih vprašanj in z njimi na primeren način seznaniti in informirati strokovno in nestrokovno javnost: Med ta vprašanja sodijo:

- 🔔 vloga posameznih jezikov v družbi: sosedski, manjšinski, jeziki različnih etnij, drugi jeziki
- 🔔 vzpostavljanje sinergije med jeziki v izobraževalni vertikali
- 🔔 vzpostavitev bolj fleksibilnega merjenja jezikovnih dosežkov
- 🔔 razmislek o stopnjah namesto o »razredih« pri učenju tujih jezikov, kakor jih poznajo v Skandinaviji
- 🔔 boljše strokovno povezovanje (in neke vrste strokovni nadzor) med obema oblikama jezikovnega učenja, saj je prav to sodelovanje pomemben dejavnik pri zagotavljanju odprtih oblik učenja v okviru vseživljenjskega učenja.
- 🔔 pomen ustreznega usposabljanja učiteljev za razumevanje večjezikovnega vzgajanja.

Pričakovani rezultati Projekta uvajanja TJ v 1. obd. OŠ

Učenje jezikov je vseživljenjska zmožnost – odpira vrata v gospodarstvo, v sporazumevanje in raziskovanje in spodbuja in ponotranja večje razumevanje med kulturami. Za doseganje omenjenih zmožnosti moramo preseči okvire razreda (učilnice) in se opreti tudi na druge vire, kot je učenje jezikov znotraj družine, na področju gospodarstva, preko IKT, z izmenjavami učencev in učiteljev itd. Z uvajanjem tujih jezikov v prvi razred osnovne šole (oziroma v predšolsko obdobje) želimo doseči naslednje **cilje**:

- 🔔 omogočiti vsem učencem, ne glede na njihov socialni ali družbeni status, učenje tujih jezikov že od vstopa v šolo (doseganje cilja M+2)
- 🔔 razvijati zanimanje za jezike (tudi za materni)
- 🔔 razvijati pozitiven odnos do jezikovne in kulturne različnosti
- 🔔 razvijati jezikovne zmožnosti ciljnega jezika
- 🔔 izboljšati jezikovno in medkulturno uzaveščenost
- 🔔 razvijati metajezikovne zmožnosti
- 🔔 razvijati inovativni in raziskovalni pristop k učenju in poučevanju jezikov, ki je osredinjen na učenca
- 🔔 bogatiti osnovnošolski kurikulum z integriranim poučevanjem tujih jezikov in vnosom večjezične in medkulturne dimenzije
- 🔔 razširiti in poglobiti idejo vseživljenjskega učenja
- 🔔 spodbujati dvojezičnosti otrok priseljencev
- 🔔 izboljšati didaktično usposobljenosti učiteljev za zgodnje poučevanje jezikov
- 🔔 razvijati zmožnosti za snovanje in vrednotenje gradiv za zgodnje jezikovno/medkulturno uzaveščanje in učenje
- 🔔 izboljšati zmožnosti za refleksijo in samorefleksijo

Iz zgoraj naštetih ciljev izhajajo naslednji **kazalniki**:

- 🔔 Vsi učenci se učijo tuji jezik od vstopa v šolo.
- 🔔 Učenci so motivirani (sodelujejo pri) za učenje tujih jezikov.
- 🔔 Učenci pozitivno sprejemajo prebivalce z različnimi jeziki in kulturami, tako v osebnih stikih kot preko medijskih sredstev (npr. sošolce z različni maternimi jeziki, učence na obisku iz drugih držav- šolska partnerstva, sosede iz drugih okolij in držav, drugače govoreče ljudi na ulici, v javnih prostorih itd., kot tudi jezike in kulture, ki jih spremljajo preko medijev).
- 🔔 Učenci razumejo in se sporazumevajo v tujem jeziku na različnih ravneh.
- 🔔 Učenci razumejo in pozitivno sprejemajo, da ljudje živijo v različnih okoljih z različnimi navadami in običaji in različnimi jeziki.
- 🔔 Učenci se zavedajo različnih jezikovnih sistemov na njim dostopni ravni.
- 🔔 Učenci in učitelji
- 🔔 Učenci v okviru šolskih predmetov in vsebin usvajajo tuje jezike.
- 🔔 Učenci in učitelji se zavedajo nujnosti učenja za življenje.
- 🔔 Učenci sprejemajo dvojezične sošolce/sošolke. Dvojezični otroci odprto in samozavestno govorijo o/v svojem jeziku in kulturi.
- 🔔 Učitelji poznajo in uporabljajo ustrezne pristope k poučevanju tujega jezika v otroštvu.
- 🔔 Učitelji kritično vrednotijo že izdelana gradiva in ciljno snujejo svoja glede na zastavljene cilje pouka.
- 🔔 Učenci in učitelji so zmožni kritično vrednotiti svoje delovanje pri pouku tujega jezika.

- 🔔 izdelava in evalvacija učnega načrta za tuje jezike na zgodnji stopnji in oblikovanje standardov znanja glede na Skupni evropski okvir za jezike (ang. CEFR) in njihova vključitev v učni načrt
- 🔔 izdelava, preizkušanje in ocenjevanje gradiv (učiteljeve mape) za poučevanje tujih jezikov na zgodnji stopnji (s teoretičnimi podlagami učenja in poučevanja tujega jezika na tej starostni stopnji)³¹
- 🔔 vsaj 400 dodatno usposobljenih učiteljev tujih jezikov za poučevanje na zgodnji stopnji in vsaj 30 usposobljenih učiteljev multiplikatorjev, s pridobljenim magistrskim nazivom s področja poučevanja tujih jezikov na zgodnji stopnji
- 🔔 vsaj 100 šol, ki bodo v letu 2013 redno izvajale integriran pouk tujega jezika v prvem obdobju osnovne šole
- 🔔 monografska publikacija o uvajanju tujega jezika v začetno šolsko obdobje v R Sloveniji in oblikovanje letnih poročil in končno poročilo
- 🔔 seznanjanje javnosti s projektom, predvsem otrok in njihovih staršev
- 🔔 uresničenje cilja Akcijskega načrta Sveta Evrope (M+2)³²
- 🔔 Oblikovanje monografske publikacije (elaborata) o uvajanju tujega jezika v začetno šolsko obdobje v R Sloveniji

Stališča:

1. Pozitiven odnos učencev, učiteljev in javnosti do učenja tujih jezikov, še posebej na zgodnji stopnji
2. Pozitiven odnos do drugih narodov, njihovih kultur, običajev in navad.
3. Pozitiven odnos do medpredmetnega povezovanja.

Zmožnosti dodatno usposobljenih učiteljev za poučevanje tujih jezikov na zgodnji stopnji (prvo obdobje OŠ)

- 🔔 uporabljajo načela jezikovnega poučevanja, ki temeljijo na sodobnih teorijah učenja/usvajanja tujega jezika
- 🔔 uporabljajo komunikacijski/celostni in na učenca osredinjeni pristop ter v danih učnih situacijah najustreznejše metode in tehnike dela
- 🔔 poznajo psihološki in socialni razvoj otrok
- 🔔 uporabljajo ustrezne metode in tehnike dela
- 🔔 povezujejo jezikovno učenje tako z drugim predmetom kot tudi z drugimi predmetnimi področji
- 🔔 sestavljajo ustrezna gradiva in oblikujejo primerne aktivnosti
- 🔔 sestavljajo naloge za spremljanje učenčevega jezikovnega razvoja
- 🔔 razvijajo in vzdržujejo učenčev pozitiven odnos do jezikovnega učenja in motivacijo za učenje tujih jezikov
- 🔔 uporabljajo različne tehnike vrednotenja receptivnih in produktivnih jezikovnih zmožnosti
- 🔔 uporabljajo veljavne, zanesljive in ustrezne tehnike v diagnostične namene in za ocenjevanje napredka
- 🔔 skupaj z učenci določijo razredna pravila in se po njih ravnaajo

³¹ (učbenik na tej stopnji ni najbolj primeren za poučevanje tujega jezika)

³² M+2 je cilj Sveta Evrope in Evropske komisije: Vsak Evropejec naj poleg svojega maternega jezika obvlada še najmanj dva tuja /sosedska jezika.

- 🔔 so uzaveščeni o jezikovnih, čustvenih in spoznavnih težavah, ki jih lahko imajo učenci pri učenju tujih jezikov
- 🔔 jasno utemeljijo svoje pedagoške odločitve glede na razlike med učenci in njihove potrebe
- 🔔 umeščajo svoje poučevanje v širše šolsko in družbeno okolje
- 🔔 uporabljajo izobraževalno tehnologijo za razvijanje učenčevih jezikovnih in medkulturnih zmožnosti in znanj
- 🔔 analizirajo svoje delo in najdejo ustrezne načine za reševanje nastajajočih problemov
- 🔔 raziskujejo in uporabljajo izsledke pri poučevanju

Znanje dodatno usposobljenih učiteljev:

1. Poznavanje teoretičnih spoznanj o učenju in poučevanju tujih jezikov na zgodnji stopnji in povezovanje le-teh s
2. Poznavanje metod dela na zgodnji stopnji poučevanja tujih jezikov
3. Poznavanje otrokovega kognitivnega in čustvenega razvoja
4. Poznavanje učnega načrta v prvem obdobju osnovne šole

Ob zaključku projekta pričakujemo naslednje rezultate:

- 🔔 izdelava in evalvacija učnega načrta za tuje jezike na zgodnji stopnji in oblikovanje standardov znanja glede na Skupni evropski okvir za jezike (ang. CEFR) in njihova vključitev v učni načrt
- 🔔 izdelava, preizkušanje in ocenjevanje gradiv (učiteljeve mape) za poučevanje tujih jezikov na zgodnji stopnji (s teoretičnimi podlagami učenja in poučevanja tujega jezika na tej starostni stopnji)³³
- 🔔 vsaj 400 dodatno usposobljenih učiteljev tujih jezikov za poučevanje na zgodnji stopnji in vsaj 30 usposobljenih učiteljev multiplikatorjev, s pridobljenim magistrskim nazivom s področja poučevanja tujih jezikov na zgodnji stopnji
- 🔔 vsaj 100 šol, ki bodo v letu 2013 redno izvajale integriran pouk tujega jezika v prvem obdobju osnovne šole
- 🔔 monografska publikacija o uvajanju tujega jezika v začetno šolsko obdobje v R Sloveniji in oblikovanje letnih poročil in končno poročilo
- 🔔 seznanjanje javnosti s projektom, predvsem otrok in njihovih staršev
- 🔔 uresničenje cilja Akcijskega načrta Sveta Evrope (M+2)³⁴

Za uresničenje zgoraj zastavljenih ciljev in kazalnikov pa mora razvojni projekt *Uvajanja tujega jezika (UTJ) in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščanja (JU) v prvo vzgojno izobraževalno obdobje/vrtec (IVIO+V)*:

- 🔔 utemeljiti "potrebnost" učenja/poučevanja tujih jezikov v otroštvu (raziskave doma in po svetu, predvsem novejšje)
- 🔔 povzeti domače in tuje izkušnje učenja/poučevanja tujih jezikov v otroštvu
- 🔔 opredeliti cilje pouka tujega jezika v otroštvu
- 🔔 postaviti izhodišča za kontinuiteto poučevanja tujih jezikov v slovenskem prostoru
- 🔔 opredeliti dejavnike, ki vplivajo na procese učenja/poučevanja tujih jezikov v otroštvu

³³ (učbenik na tej stopnji ni najbolj primeren za poučevanje tujega jezika)

³⁴ M+2 je cilj Sveta Evrope in Evropske komisije: Vsak Evropejec naj poleg svojega maternega jezika obvlada še najmanj dva tuja /sosedska jezika.

- 🔔 utemeljiti "potrebnost/upravičenost" učenja/poučevanja tujih jezikov v otroštvu (raziskave doma in po svetu, predvsem novejše)
- 🔔 povzeti domače in tuje izkušnje učenja/poučevanja tujih jezikov v otroštvu
- 🔔 opredeliti cilje pouka tujega jezika v otroštvu
- 🔔 postaviti izhodišča za kontinuiteto poučevanja tujih jezikov v slovenskem prostoru
- 🔔 opredeliti dejavnike, ki vplivajo na procese učenja/poučevanja tujih jezikov v otroštvu
- 🔔 vprašanje ciljev/kazalnikov pri doseganju jezikovnih ravni

Vilke (1988) oceni, da je okrog 1000 ur pouka (kontaktnih ur) potrebnih za to, da učenec doseže proficiency (dobro znanje tujega jezika). Učenci, ki opravijo maturo iz prvega jezika, so v osnovni in srednji šoli deležni preko 1000 ur pouka prvega tujega jezika. Postavlja pa se vprašanje, ali ga tudi vsi obvladajo. Dejavniki kot so metode dela, jezikovna usposobljenost učiteljev (ki se lahko z leti bistveno zniža), velike skupine (30 in več učencev v razredu), (ne)motiviranost učitelje in učencev in tako naprej lahko povzročijo zamik tako navzgor kot tudi navzdol po lestvici dosežkov. Potrebno je tudi izpostaviti, da le približno 40% učencev obiskuje gimnazijo, ostali pa seveda številke preko 1000 ur pouka tujega jezika nikakor ne dosežajo. S pomikom tujega jezika v prvo izobraževalno obdobje bi dosegli to, da bi vsem učencem zagotovili stik z jezikom že v zgodnjem otroštvu (izognili bi se neenakosti med socialnimi skupinami) in s tem podaljšali čas za doseganje odločene ravni tujega jezika za vse učence, ne samo za učence gimnazij, ki pa potrebujejo visoko raven znanja tujega jezika, če želijo uspešno nadaljevati visokošolsko izobraževanje in postati dejavni pripadniki večjezične in večkulturne Evrope.

Razlike med predmetnim poučevanjem jezikov (delno drugo in tretje VIO OŠ in post-osnovno šolsko) in integriranim poučevanjem (predšolsko obdobje in prvo VIO)

Integrirano poučevanje

Različne vloge učitelja
Velika vpetost v splošni kurikulum
Splošni cilji
Neformalna razredna organizacija
Skupno učno okolje
Dokaj fleksibilni urnik
Sproščeno razredno ozračje

Predmetno poučevanje

Poučevanje z UN določene snovi
Manjša vpetost v splošni kurikulum
Predmetno-specifični cilji
Formalna razredna organizacija
Fokusirano učno okolje
(manj) oz. nefleksibilen urnik
Manj sproščeno razredno ozračje

SEJO (Skupni evropski jezikovni okvir) in mlajši učenci

Leta 2001 je po devetih letih priprav pri založbi Univerze Cambridge izšlo obsežno delo, ki od takrat predstavlja glavni referenčni dokument o učenju in poučevanju tujih jezikov v Evropi. Namen dela 'Skupni evropski jezikovni okvir za učenje, poučevanje in vrednotenje/ocenjevanje jezikov' (od tu dalje 'SEJO' ali Okvir), je razviden že iz uvodnega opisa vsebine. Ponuja nam 'strukturo dejavnikov in kategorij, ki naj bi omogočale vsem, ki se jezika učijo, ga poučujejo ali vrednotijo/ocenjujejo jezikovno znanje in zmožnosti, da ugotovijo in s konkretnimi pojmi izrazijo, kolikor podrobno želijo, kaj pričakujejo od učencev, za katere so odgovorni, da bodo le-ti znali z jezikom početi...' (2001: 43). Predvsem gre torej za opis in razčlenitev jezikovnega znanja in jezikovnih zmožnosti – kaj sploh so in kaj obsegajo. Poleg tega pa vsebuje tudi metodološke smernice za poučevanje jezikov, priporočila oziroma možnosti kurikularnega načrtovanja ter ocenjevanje jezikovnega znanja. Njegova vrednost je v tem, da je zelo celosten, saj opredeljuje vrsto različnih vidikov

jezikovnega znanja, hkrati pa je podroben in izdelan s ciljem praktične uporabnosti. Pri tem združuje spoznanja jezikoslovja in uporabnega jezikoslovja ter tujejezikovne didaktike preteklih desetletij.

Poglejmo si na kratko vsebino tega dokumenta. Dve ključni poglavji Okvira podajata opis različnih vidikov jezikovne **rabe** ter opis različnih jezikovnih **zmožnosti**, na katerih temelji uspešna raba. Vidiki jezikovne rabe v ciljnih situacijah obsegajo:

kontekstualne dejavnike (npr. domene (osebna, javna..),

situacijske dejavnike (lokacija, okolje, dogodek itd. znotraj katerega se zgodi jezikovno dejanje),

pogoje in časovne pritiske (fizične in družbene razmere in časovne omejitve jezikovne rabe, ločeno za govor in pisanje).

Seveda, kot priznavajo avtorji sami, vseh teh dejavnikov za nobeno jezikovno rabo ni mogoče natančno opredeliti, saj '... je ta zunanji kontekst veliko prebogata, da bi ga lahko katerikoli posameznik upošteval ali sploh ozavestil v vsej njegovi kompleksnosti.' (2001: 50). Še bolj to velja za **mentalni kontekst govornika /pisca ter njegovih sogovornikov / poslušalcev / bralcev**. V Okvir so vključeni bolj zato, da se jih uporabniki zavedajo. Nadalje so kot dejavniki jezikovne rabe opredeljene še **teme** (podan je obsežen seznam možnih tem komunikacije).

V poglavje o jezikovni rabi spada tudi opredeljevanje **komunikacijskih nalog in namenov** – to temelji na funkcijski slovnici, ki je dobro opisana že od 80.ih let in zato Okvir podaja le napotilo na znana gradiva Van Eka in Trima (1990), ki so nastala v projektu Sveta Evrope 'Threshold Level'. Naslednja kategorija so **komunikacijske dejavnosti**, ki jih uporabljamo za izpolnjevanje komunikacijskih nalog / uresničevanje komunikacijskih namenov. Te so glavni deli poglavja o jezikovni rabi in so podrobno opredeljene z vidika ravni obvladanja, v šeststopenjskih lestvicah. Razdeljene so v produktivne in receptivne dejavnosti v govornem in pisnem načinu, te pa se delijo še naprej. Govorna zmožnost, na primer, je razdeljena na monološki in interaktivni govor, monološki govor pa je nadalje razdeljen na konkretne govorne dejavnosti kot npr. opisovanje izkušenj, razpravljanje, podajanje javnih obvestil, medtem ko ima interaktivni govor lahko obliko konverzacije, formalne diskusije, itd. Prav tako podrobno kot dejavnosti so opisane tudi **komunikacijske strategije**, npr. sposobnost načrtovanja govora, prevzemanja besede ter sklepanja iz prebranega. Poleg tega Okvir omenja še **jezikovne procese** (bolj zapleteni in manj oprijemljivi, zato manj podrobno opisani), opozarja na **nadjezikovne vidike** jezikovnega sporazumevanja (govorica telesa), ter našteje možne **besedilne zvrsti** in **tipe medijev** oziroma prenosnikov jezikovnih sporočil.

Drugi del dokumenta je orodje za opis zmožnosti uporabnika jezika, torej tisti vidik jezikovnega znanja, ki je temelj za dejansko rabo jezika. Nekatere splošne zmožnosti kot npr. razgledanost ali kognitivni slog so le omenjene, glavni poudarek pa je na **komunikacijskih jezikovnih zmožnostih**. Na prvem mestu sta **slovnicična in leksikalna zmožnost**, ki sta le delno opredeljeni tradicionalno opisno (seznammi leksemov in slovnicičnih struktur), večinoma pa v obliki lestvic obvladanja. V teh dveh vidikih se lahko opis jezikovnega znanja za potrebe različnih skupin zelo razlikuje (predvsem leksikalno). Sledijo še **semantična, fonološka, ortografska in ortoepska zmožnost**, nekatere so le na kratko razložene, za fonološki zmožnost in obvladanje pravopisa so podane tudi lestvice. Zelo pomembne so zadnje tri zmožnosti: **sociolingvistična zmožnost**, ki obsega npr. situacijsko ustreznost jezikovne rabe, **diskurzna zmožnost** (znanje oblikovanja ustnega ali pisnega besedila), ter **funkcijska zmožnost**.

Uporaba Okvira v Evropi in pri nas

Od njegove objave se Okvir postopno vedno bolj uveljavlja v praksi širom po Evropi. Seveda je doživel tudi nekatere kritike (gl. npr. Baker 2002: 469, ali kritika nemških avtorjev, ki jo navaja Morrow 2004:10), ki pa so bolj teoretične narave. Gotovo ne moremo prezreti dejstva,

da so ga za potrebe preverjanja jezikovnega znanja pričeli uporabljati na Univerzi Cambridge, Goethe Institutu in Alliance Francaise. Alderson (2002) in Morrow (2004) opisujeta tudi mnoge pilotne projekte. Tudi v Sloveniji se uveljavlja uporaba Okvirja: jezikovne šole so pričele opredeljevati svoje tečaje tujih jezikov v skladu z njegovimi ravnmi znanja, izvedena je bila raziskava o jezikovnih potreb za profil učitelja tujih jezikov, ki je temeljila na opisih Okvira (Sešek 2006), nanj se sklicujejo tudi že nekateri tujejezikovni učni načrti (npr. načrt predmeta Tuj jezik v Katalogu znanja programa srednjega strokovnega izobraževanja za naziv tehnik mehatronike in tehnik oblikovanja. Še večja pa je posredna uporaba SEJO preko jezikovnih portfoliev, kot bo prikazano v nadaljevanju.

Uporabnost Okvira za jezikovno izobraževanje mlajših učencev

Pomembno dejstvo Skupnega evropskega okvira je, da je nastal na podlagi (sicer obširnega in poglobljenega) preučevanja, kako in zakaj se jezika učijo odrasli. Kot poudarja Lenz (v Morrow 2004: 28), je bila njegova glavna sestavina – sistem stopenj jezikovnega znanja – razvita za svet odraslih. Predhodni veliki projekti Sveta Evrope na področju tujih jezikov so se osredotočali na odrasle učence (npr. analize potreb, ki sta jih izvedla Richterich in Chancerel, ter na tem temelječa dela Waystage, Threshold in Vantage, ki so vpeljala v poučevanje tujih jezikov takrat revolucionarni funkcijski pristop, glej tudi Morrow 2004: 5). V besedilu samem sicer le redko najdemo sploh kako omembo različnih starostnih skupin, čeprav vemo, da se danes jezikov učimo prav v vseh starostnih obdobjih, od malčkov v vrtcih do upokojencev. Morda je to presenetljivo, po drugi strani pa gre vendarle za okvir, torej splošen nabor smernic, ki je le orodje za uporabo v različnih kontekstih. Pri analizi potreb učencev, ter na podlagi le-te zastavljanju ciljev in poti za učenje jezika, ter za vrednotenje že obstoječega ali doseženega jezikovnega znanja, pa seveda najdemo pri različnih starostnih skupinah precejšnje specifikke.

Predvsem je pri otrocih seveda povsem drugačen koncept potreb po znanju jezika kot pri odraslih. Kot opozarja Lenz (v Morrow 2004: 28), zato tudi smisel stopenjskih lestvic ni isti, saj pri otrocih ni tako pomembna primerljivost z drugimi, ali primerljivost s standardi, bolj je pomembna sposobnost samovrednotenja in motivacija za učenje. Ali naj se zastavi poseben sistem lestvic jezikovnega znanja za učence do 11 let, je po njegovem veliko odprto vprašanje, ki še ne bo kmalu razrešeno.

V splošnem lahko rečemo, da se uporaba Okvira – poleg same prakse učenja in poučevanja, seveda - lahko odraža v treh glavnih zvrsteh dokumentov, ki to prakso vodijo in spremljajo, in sicer v učnih načrtih, učbenikih in drugih gradivih za učence, ter testih. Ker se Okvir od svojega nastanka promovira in postopno širi po vsej Evropi, si je že danes težko ustvariti dober pregled nad tem, kje vse so bili pripravljene učni načrti, učbeniki in testi, ki na njem temeljijo oziroma delno ali v celoti iz njega izhajajo, tudi če se omejimo zgolj na njegovo uporabo na področju poučevanja mlajših³⁵ učencev. Predvsem to velja za učne načrte in učbenike, ki so pogosto bolj omejeni in vezani na nacionalni prostor kot nekatere druge vrste dokumentov in gradiv. Kljub temu vidimo, da se vsebina SEJO ponekod že uporablja pri snovanju šolskih jezikovnih kurikulumov (npr. Danska in Finska). O uporabi Okvira v kurikularnem načrtovanju za mlajše učence poročata tudi Little in Lazenby Simpsonova (v Morrow 2004: 91–109). Iz njunega poročila pa je razvidno, da je zelo pomemben vidik uporabe Okvira pri mlajših učencih Jezikovni listovnik, kot gradivo za učence (ne učbenik, temveč dopolnilo učbeniških gradiv). Razvijanje zamisli o Jezikovnem listovniku na splošno, ne samo za mlajše učence, je nastajalo v okviru Sveta Evrope paralelno z Okvirom, in ima isto glavno značilnost: lestvice vrednotenja jezikovnega znanja. Zaradi tesne konceptualne

³⁵

Termin *mlajši učenci* se v tem poglavju nanaša na učence primarnega izobraževanja.

povezanosti dokumenta SEJO in Evropskega jezikovnega portfolia/listovnika (od tu dalje EJP), se bomo v nadaljevanju osredotočili na EJP za mlajše učence.
Evropski jezikovni listovnik in druge uporabe SEJO za mlajše učence

Tako SEJO kot EJP nudita učiteljem in učencem sredstvo za opisovanje in dokumentiranje sporazumevalne zmožnosti na različnih ravneh. Ravni v SEJO (A1 do C2) so jezikovno, kontekstualno in metodološko nevtralne, EJP pa gradi svoje poslanstvo na ravneh SEJO – prevaja jih v aktivnosti za samovrednotenje, s katerimi učenec spremlja in dokumentira lasten jezikovni napredek. Kot poudarjata Schneider in Lenz (2001), se morajo samoocenjevalne lestvice (ang. *can-do statements*) prilagajati posamezni skupini in okolju. V primeru mlajših učencev (6 do 12 let) je potrebno upoštevati več specifičnih dejavnikov, kar je dokaj zahtevna naloga. Kljub temu se EJP uveljavlja tudi na zgodnji izobraževalni stopnji, saj je bilo do leta 2008³⁶ validiranih 27 različic EJP za učence od predšolske dobe do 11 let.

Kakšne pristope k oblikovanju EJP za mlajše učence na podlagi SEJO ubiramo v različnih evropskih kontekstih? Francoski *Man premier portfolio des langues* (Debyser in Tagliante, 2001) je namenjen učencem od 8 do 11 let in pokriva jezikovne ravni od A1 do A2 ter delno B1. Samoocenjevalne lestvice v jezikovnem življenjepisu so prilagojene/povzete iz EJP za odrasle. Tako so prisotni skorajda isti pojmi in termini, le nekoliko prilagojeni za otroke. Npr. izraz *spraševalec* je nadomeščen z besedo *nekdo*, izraz *enostavna vprašanja* pa poenostavljen na zgolj *vprašanja*, saj naj otroci ne bi bili zmožni razlikovati med enostavnimi in zapletenimi vprašanji.

Center za spremljanje na področju jezikovnega poučevanja in raziskovanja (ang. *CILT*³⁷) v Veliki Britaniji pa se je lotil drugačnega pristopa. Namesto poudarjanja jezikovnega napredka daje CILT EJP za primarno izobraževanje (CILT, 2001) poudarek na to, koliko različnih stvari lahko učenec uresniči v tujem jeziku. Na začetku lahko učenci v EJP pobarvajo oblačke, v katerih so zapisane različne trditve o jezikovnih zmožnostih, nekaj oblačkov pa je tudi praznih, kamor lahko učenci zapišejo svoje uspehe. V tem delu so ubeseditve jasne in ponazarjajo resnični svet otroka. Francoski in angleški portfolio tako predstavljata dva različna pristopa k oblikovanju EJP za mlajše učence (primarno izobraževanje) in različno prilagajata ubeseditve SEJO samoocenjevalnih lestvic potrebam in izkušnjskemu svetu otrok (Council of Europe, 2001). Francoski portfolijo se dokaj togo drži ubeseditv samoocenjevalnih lestvic v SEJO, ki pa so bližje odraslim kot otrokom. Na drugi strani pa CILT portfolijo manj natančno sledi ravnem zapisanih v SEJO, a so zato ubeseditve bližje otrokovemu okolju, razmišljanju in zanimanju.

Tudi v Sloveniji je do sedaj glavna aplikacija vsebine Okvira za mlajše učence posredna, prek Jezikovnega listovnika. Že leta 1999 je bila izdana Moja prva jezikovna mapa, za mlajše učence, od 6-10 let (Čok, Zorman, Šečerov), leta 2000 je sledil Jezikovni listovnik za osnovnošolce (Skela), nato pa leta 2004 *Evropski jezikovni listovnik: za osnovnošolce v starosti od 11 do 15 let* (Skela, Holc, Šorli), prenovljen leta 2006 (Skela, Holc, Grošelj). S tem sta pokriti starostni skupini, ki ustrezata drugim dvem triadam devetletne osnovne šole. Žal trenutno še noben slovenski EJP ni validiran na mednarodni ravni.

V posameznih kontekstih se v Sloveniji SEJO za jezikovno izobraževanje mlajših učencev uporablja tudi na drugih področjih. Tako npr. Univerza na Primorskem sodeluje v evropskem projektu Flachi, v okviru katerega se na osnovi SEJO ravni razvijajo didaktični pripomočki za učenje italijanščine na zgodnji stopnji.

Poleg oblikovanja EPJ se stopenjski opisi jezikovnega znanja, ki jih ponuja SEJO, v Evropi uporabljajo tudi na druge načine, predvsem pri sestavi preizkusov jezikovnega znanja. Pri tem prednjači Univerza v Cambridgeu, ki je na SEJO ravni prilagodila svoje znane *ESOL* teste,

³⁶ http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/portfolios.html

³⁷ <http://www.cilt.org.uk/>

namenjene otrokom od 7 do 12 let in so okvirno na ravni A1 do A2. V Veliki Britaniji so poskušali zajeti več ravni (A1 do C2) z inovativno shemo prostovoljnega jezikovnega testiranja, ki omogoča testiranje mlajšim učencem v več jezikih na različnih ravneh SEJO. V okviru institucije *Department for Education and Skills* so oblikovali tako imenovano Jezikovno lestev (ang. *The Languages Ladder*³⁸), kjer je učenec najprej na osnovi pred-testa razvrščen v določeno težavnostno skupino, kar prepreči morebiten padec motivacije pri preostanku testa. Nato lahko preveri slušno in bralno razumevanje, govorno interakcijo in pisno sporočanje v določenem jeziku, ki si ga izbere. Rezultat je prikazan z doseženo SEJO ravni (A1 do C2), te ravni pa so nato razdeljene v več stopenj ali "klikov" na lestvi. (Department for Education and Skills, 2004).

Primer dobre prakse: Norveška

Enega največjih in najbolj inovativnih projektov uporabe SEJO za jezikovno izobraževanje mlajših učencev v Evropi so do sedaj izvedli na Norveškem. Pravzaprav gre za dva projekta, v okviru katerih so raziskovalci poskušali odgovoriti na 5 raziskovalnih vprašanj, povezanih z uporabo SEJO in EJP z mlajšimi učenci (Hasselgreen, 2005):

Kako prilagoditi samoocenjevalne lestvice za vrednotenje jezikovnih zmožnosti (predvsem napredka) učencev na stopnji primarnega izobraževanja³⁹ in pri tem ohraniti integriteto ravni SEJO, hkrati pa upoštevati posebnosti otrok v tem obdobju?

Kako lahko zagotovimo, da bodo gradiva (npr. testne naloge) zajela vse možne jezikovne ravni otrok na stopnji primarnega izobraževanja (npr. če dosejajo ravni, ki so višje od B1)?

Ali so opisniki, ki jih vsebujeta SEJO in EJP, zadovoljivi za opis jezikovnih zmožnosti otrok na primarni stopnji izobraževanja?

Ali je možno ustvariti jezikovne teste s prilagoditvijo na SEJO in pri tem pričakovati, da učenca z njimi uvrščamo na ustrezno raven?

Ali so učitelji, ki poučujejo mlajše otroke, usposobljeni za implementacijo SEJO in EJP v že obstoječe procese vrednotenja in ocenjevanje?

Na vsa zgornja vprašanja so poskušali najti odgovore z dvema projektoma. Prvi projekt z imenom *'Bergen Can-Do'* je želel raziskati dejansko jezikovno rabo mlajših učencev in oblikovati EJP samoocenjevalne lestvice, ki bodo to rabo čim bolj ponazarjale in hkrati ohranjale jedro SEJO ravni. Dva podrejena cilja sta se nanašala na oblikovanje gradiv za (samo)-vrednotenje, ki bi vnesla še "kakovost" posameznega jezikovnega dejanja. Projekt je tako imel dve glavni nalogi, in sicer prilagajanje osnovne sheme EJP kontekstu jezikovnega učenja pri mlajših učencih in oblikovanje spremnih instrumentov oziroma gradiv za popolno izrabo EJP. Prilagajanje in oblikovanje EJP ravni in samoocenjevalne lestvice potrebam učencev na stopnji primarnega izobraževanja je potekalo po posebnem protokolu za vsako jezikovno zmožnost posebej, to je govorno interakcijo, bralno razumevanje in pisno sporočanje.

Prva faza je vključevala 16 učiteljev, ki so skozi vrsto vprašanj opredelili, kaj sestavlja npr. bralno zmožnost otrok na stopnji primarnega izobraževanja. Nato so v skupini proučili obstoječe samoocenjevalne lestvice EJP in jih po potrebi izločili oziroma dodali. Tako je nastal prvi osnutek opisnikov za posamezno jezikovno zmožnost (od vključno A1 do C1), z

³⁸ http://www.dcsf.gov.uk/languages/DSP_languagesladder.cfm

³⁹ Primarno izobraževanje je prva stopnja obveznega izobraževanja. Pred njo je predšolsko izobraževanje, za njo pa sekundarno izobraževanje. V večini držav po svetu je primarna stopnja izobraževanja obvezna. Prehod na sekundarno izobraževanje pa je zelo različen v posameznih državah. V večini je ta starost 11 oziroma 12 let.

https://www.amazines.com/Primary_education_related.html

ubeseditvami, ki so ustrezno povzemale izkustveni svet mlajših učencev. Učenci so na drugi strani reševali vprašalnike v zvezi z njihovo jezikovno rabo (npr. kaj berejo v tujem jeziku) in z novonastalimi opisniki so vrednotili svoje jezikovne zmožnosti. Opisniki so bili na tej osnovi zopet preoblikovani in učenci so jih ocenjevali glede na to, ali se in koliko nanašajo na njihovo jezikovno rabo in na kateri ravni se nahajajo (N=259). V raziskavo so bile vključene 4 severno-baltske države. Nato je skupina učiteljev vsako trditev ovrednotila in ugotavljala ali in kako ustreza »predvidenim« ravnem in ali jo je potrebno prilagoditi oziroma izločiti. Nato je sledilo oblikovanje gradiv za pouk v razredu (npr. samoocenjevalne lestvice jezikovnih zmožnosti mlajših učencev, opazovalni listi itn.). Gradivo, ki je nastalo kot produkt *Bergen Can-Do* projekta, zajema življenjepis učenca, opisnike, samoocenjevalne lestvice, instrumente (samo)-vrednotenja in dnevnik branja.

Drugi projekt, *Nacionalni preizkus znanja iz angleščine*, ki je delno računalniško podprt in usklajen s SEJO, poteka na Norveškem od leta 2004 dalje in vključuje učence 4., 7., 10., in 11. razreda. Najmlajši so stari 9-10 let. Glavni cilj je spremljanje napredka učencev in poročanje šoli, staršem ter lokalnim in državnim ustanovam o dosežkih učencev pri angleščini. Učenci namesto doseženega števila točk prejmejo tako imenovani profil oziroma opis, kaj znajo in kje ter kako morajo delati, da bodo napredovali. Preizkus znanja angleščine ima dve posebnosti, ki kažeta na njegovo inovativnost v primerjavi s sicer prevladujočimi preizkusi jezikovnega znanja za mlajše učence. Prva je ta, da so rezultati razporejeni na ravneh oziroma pod-ravnih jezikovnih zmožnosti, ki jih označuje SEJO, druga pa računalniška podpora preizkusov receptivnih jezikovnih zmožnosti (predvsem bralne). Prilagoditev in ujemanje z ravnimi SEJO zahteva od sestavljavcev preizkusov, da se posamezne testne postavke in naloge v celoti ujemajo in z vsebino in težavnostjo odslikavajo določeno trditev v samo-ocenjevalni lestvici dokumenta SEJO. Posledično se opisi v testnem priročniku⁴⁰ za branje in pisanje močno navezujejo na samo-ocenjevalno lestvico SEJO. Da se rezultati lahko izkazujejo v obliki ravni, so uporabili dva pristopa. Pri pisni zmožnosti so kriteriji in opisniki oblikovani za vsako raven SEJO posebej in pri tem upoštevajo vrste besedil in funkcij, ki bi naj jih pisali učenci določene starosti, in kakovost rabe jezika, ki temelji na različnih opisih v SEJO dokumentu. Učitelji uporabljajo oblikovane kriterije in opisnike za vrednotenje učenčevih izdelkov, vendar šele po temeljitem usposabljanju, kjer v okviru standardizacije sodelujejo tudi zunanji ocenjevalci. Pri bralni zmožnosti pa se ravni določajo s pomočjo »računalnika«. Učenci začnejo preizkus s pred-testom, ki ga sestavljajo naloge, ki naj bi jih znala rešiti večina učencev v določeni starostni skupini. Rezultat na pred-testu avtomatično določi vsakemu učencu težavnost preizkusa (na voljo so 3 glavne težavnostne ravni z nekaj podravnimi), ki ga nato učenec tudi rešuje. Pri učencih do 11 let segajo ravni od A1 do B2+ (Hasselgreen, 2005: 349), pri starejših pa vse do C1. Ko učenec zaključi s preizkusom, ima takoj na voljo rezultat, ki pa kot že rečeno ni v obliki točk oziroma odstotka, temveč gre za opis ravni. Na spletni strani Ministrstva za šolstvo in znanost Norveške so na voljo gradiva za učence, njihove starše in učitelje, ki pojasnjujejo posamezne opise ravni in s primeri nalog prikazujejo, kaj naj bi učenec znal v angleščini ob določeni starosti. Učenec je nato testiran čez tri leta (prvič pri starosti 11 let in drugič pri 14 letih). Rezultat je prikazan z uporabo iste lestvice in opisov, tako da lahko vsak učenec spremlja svoj jezikovni napredek.

V času projekta so raziskovalci ugotovili, da sta za uspešnost nacionalnega testiranja iz angleščine najbolj pomembni dve izhodišči:

1) Kako čim bolj izkoristiti in pri tem upoštevati pomanjkljivosti testiranja z računalnikom?

⁴⁰ Testni priročnik (ang. *test specifications*) je zbirka natančne dokumentacije, ki jo pridobimo v postopku razvijanja novega ali revizije obstoječega testa. Specifikacija vsebuje podrobnosti načrtovanja testa, vsebine, težavnostne stopnje, vrste nalog in postavk, ciljne populacije, uporabe testa it., pogosto pa vsebuje tudi vzorčno gradivo.

2) Kako zagotoviti, da je razvrščanje učencev na ravni, ki so bile prilagojene na SEJO, tudi zanesljivo in pravično za vse učence?

Kot ugotavljajo norveški raziskovalci, se moramo prednosti in pomanjkljivosti testiranja z računalnikom zavedati od samega začetka. Pri testiranju besedišča so že same naloge, kjer učenci vlečejo poimenovanja k ustreznim sličicam oziroma klikajo na besedilo, ki odgovarja določeni vizualni iztočnici itn. posebne vrste nalog (ang. *test methods*). Učenci niso imeli nikakršnih težav z njimi, saj jim je klicanje, vlečenje besed in slik oziroma vstavljanje besed z nalogami potegni-in-spusti šlo zelo dobro od rok. Pokazale pa so se tudi težave. Ugotovili so, da zaslon računalnika s svojo velikostjo omejuje dolžino besedila in se zato postavlja vprašanje, ali uporabljati samo kratka besedila, ali omogočiti pomikanje po strani oziroma preskok na več strani. Popolnoma odprtih vprašanj ni možno postavljati, saj računalnik ne zmore "razločiti" vseh možnih kombinacij zapisa besed (kar pa lahko pričakujemo od ocenjevalca). Rešitve so poiskali v označevanju dela besedila, kjer se nahaja odgovor. Raziskovalci opozarjajo tudi na nevarnost, da lahko kaj hitro testiramo otrokove zmožnosti uporabe računalnika namesto njegovih jezikovnih zmožnosti. Zato je potrebno kar nekaj predhodnih reševanj nalog, seznanjanje učencev z možnimi vrstami nalog in sicer tako dolgo, da postane reševanje popolnoma avtomatično in se učenec ukvarja samo še z vsebino, tehnika reševanja pa je popolnoma usvojena.

Pristop testiranja z uporabo SEJO ravni je vključeval več stopenj in tudi strokovno podporo metodologa. Najprej so anketirali učitelje o tipičnih ravneh SEJO, ki jih njihovi učenci dosežejo na posamezni starostni stopnji (oziroma razredu). Nato so s pomočjo metodologa določili število testnih postavk za posamezno starostno skupino in naredili načrt pilotiranja. Temu je sledilo snovanje testnih postavk in nalog. Vsaka testna postavka je temeljila na lestvici samovrednotenja, ki je bila posebej sestavljena v okviru Bergen Can-do projekta in ki je upoštevala starost učencev in hkrati upoštevala ravni SEJO. Snovalci so sestavili več kot 1.050 testnih postavk bralnega razumevanja in jih preizkusili na najmanj 220 učencih. Skupno število učencev, ki je sodelovalo v preizkušanju testnih postavk je bilo več kot 11.000. Sledilo je umerjanje (kalibriranje) rezultatov in sicer z uporabo enoparametrijskega logističnega modela, ki je razširitev Raschevega modela. Po izločitvi določenih testnih postavk je bilo skupno število vseh postavk 696, te pa so bile nadalje uporabljene za sestavo 17 različnih preizkusov, kar je omogočilo dvostopenjsko testiranje (11, 14 in 18 let). Za vsako starostno skupino so sestavili tri paralelne (enakovredne) preizkuse z 20 testnimi postavkami. Zanesljivost testov v prvi fazi je bila 0.86, učenci pa so naključno reševali preizkuse. V drugi fazi so bile na voljo tri verzije preizkusov za vsako starostno obdobje. Težavnost je s starostjo naraščala. Glede na rezultate prvega testa je bil vsak učenec usmerjen k reševanju lažjega oziroma težjega testa. Dolžina drugega testa je bila med 35 oziroma 38 testnih postavk in zanesljivost testov ni bila nikoli nižja od 0.95.

Standardizacija je potekala po postopkih, ki jih priporoča dokument Sveta Evrope *Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (2003) in je vključevala tako kvalitativno (ocene ekspertov) kot tudi kvantitativno (statistično) analizo testni postavk. V kvalitativni analizi je sodelovalo 12 ekspertov, ki so dobro poznali SEJO in bili izkušeni učitelji. Na žalost pa kvalitativna analiza ni dala ustreznih, predvsem pa ne zanesljivih rezultatov, saj je bila med eksperti in statistično težavnostjo testnih postavk zelo nizka stopnja ujemanja. Razloge lahko poiščemo tako pri ocenjevalcih kot tudi pri testnih postavkah, natančnih odgovorov raziskovalci ne dajejo. Vse to je tudi vodilo k temu, da so se izognili standardizacijskemu postopku po Angoff-u in uporabili Hofsteejev postopek, ki temelji na oceni ekspertov glede frekvenčne porazdelitve rezultatov na testu. Primerjava med temi ocenami in dejanskimi statističnimi rezultati je pokazala, da so bile mejne vrednosti povsem ustrezno določene.

Skupni evropski jezikovni okvir za učenje, poučevanje in vrednotenje/ocenjevanje jezikov (SEJO) je dokument, ki naj bi kot sredstvo poenotenja in dviga kvalitete pomagal k čim večjemu uspehu učenja tujih jezikov v Evropi. Poleg metodoloških priporočil za učenje, poučevanje in preverjanje gre predvsem za celosten in podroben opis jezikovnega znanja v obliki lestvic, ki se vedno bolj uporabljajo po Evropi in tudi v Sloveniji pri kurikularnem načrtovanju jezikovnega izobraževanja, pisanju učnih gradiv in preverjanju jezikovnega znanja. Ker pa je Okvir namenjen najširši rabi, je njegova vsebina temu ustrezno splošna, kar pomeni, da ga je potrebno za posamezne ravni in kontekste učenja jezikov prilagoditi specifičnim potrebam in dejstvom. To vsekakor velja za delo z mlajšimi učenci, še toliko bolj, ker je Okvir izšel iz projektov Sveta Evrope, ki so se osredotočali na učenje jezikov pri odraslih. Ali je SEJO sploh primerna osnova za jezikovno izobraževanje mlajših učencev? Pregled stanja v Evropi in pri nas pokaže, da narašča število projektov, v katerih se raziskuje in oblikuje aplikativnost načel SEJO za delo z mlajšimi učenci. Največji tak projekt na evropski ravni je gotovo Evropski jezikovni listovnik, ki ga pripravlja na osnovi SEJO vsaka država zase, in zato ob konceptualni enotnosti kaže tudi nekoliko različne pristope. Poleg tega se opisi jezikovnega znanja SEJO vedno bolj uporabljajo na področju preverjanja jezikovnega znanja mlajših učencev ter razvijanja pripomočkov za poučevanje in testiranje. Največje projekte v tej smeri do sedaj so izvedli na Norveškem, kjer so najprej prilagodili smernice SEJO osnovnošolski ravni (*'Bergen can-do project'*), nato pa razvili računalniške preizkuse tujejezikovnega znanja. S tem so pokazali, da se da vsebino SEJO uspešno in inovativno prenesti v prakso na ravni primarnega izobraževanja. Pregled stanja praktične uporabe SEJO za mlajše učence v Evropi in Sloveniji torej kaže, da je ta dokument primerna osnova za spodbujanje učenja tujih jezikov tudi za to specifično starostno skupino. Seveda pa je njegovo uveljavljanje v tem kontekstu postopno in bodo potrebne še nadaljnje raziskave in preizkusi uporabe smernic SEJO v praksi tujejezikovnega izobraževanja za mlajše učence.

Preverjanje/ocenjevanja tujejezikovnega znanja v otroštvu

Zakaj so raziskave s področja preverjanja/ocenjevanja znanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji pomembne?

Učitelji, ki poučujejo otroke na tej stopnji, so vse prevečkrat preveč vpeti v doseganje ciljev pouka in tako težko "izstopijo" iz razredne situacije in vidijo širšo sliko. Raziskovalci, ki so seveda lahko tudi učitelji, ki so si pridobili določena znanja raziskovanja, lažje odkrijejo oziroma postavljajo raziskovalna vprašanja o procesih preverjanja in ocenjevanja znanja dodatnih jezikov na tej stopnji. Zaključki raziskav dajejo učiteljem (hkrati pa seveda tudi načrtovalcem jezikovnih politik, staršem, študentom pedagoških programov itn.) možnost za refleksijo na obstoječo prakso.

Izzivi raziskovalcev

Na omenjen raziskovalnem področju je kar nekaj ovir, da bi raziskave postale bolj transparentne in omogočale večjo medsebojno primerljivost. Glavne ovire se nanašajo na različnosti znotraj pouka dodatnih jezikov na zgodnji stopnji, razumevanja o pričakovani jezikovni ravni (dosežki učencev) in učiteljevi usposobljenosti (Johnstone, 2000). Danes je na voljo kar nekaj publikacij, ki primerjajo poučevanje dodatnih jezikov med evropskimi državami na vseh stopnjah in tako tudi na zgodnji stopnji. Raziskave je podprl in objavil Svet Evrope⁴¹ oziroma Direktorat⁴² za izobraževanje in kulturo pri Evropski komisiji. Publikacije

⁴¹ http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_en.asp

⁴² http://ec.europa.eu/education/languages/index_en.htm

se ukvarjajo z vprašanji kot so začetna starostna stopnja formalnega učenja dodatnih jezikov, časovna razporeditev pouka, število in usposobljenost učiteljev dodatnih jezikov, ravni znanja dodatnih jezikov učiteljev, didaktična usposobljenost učiteljev za poučevanje dodatnih jezikov na zgodnji stopnji in stopnja podpore učiteljem. Johnstone (2000, p 128) izpostavlja naslednje razlike pri poučevanju dodatnih jezikov na zgodnji stopnji:

Stopnja povezanosti poučevanja dodatnih jezikov z ostalimi predmetnimi področji v okviru obstoječega kurikula

Modeli poučevanja se pomikajo po horizontali (količina jezikovnega vnosa dodatnega jezika) in vertikali (stopnja integriranosti jezikovnih vsebin v splošni kurikulum oziroma stopnja zasidranosti v ostale šolske predmete), (Johnstone, 1994 in Driscoll, 1999).

Stopnja podpore učenju dodatnih jezikov na šoli

Ali šola (ravnatelj, učitelji, učenci, starši idr.) občutijo poučevanje dodatnih jezikov kot prednost in koristnost za otroke ali pa jim predstavlja samo še eno dodatno breme, ki jim ga je vsilila vladajoča politika?

Stopnja podpore poučevanju dodatnih jezikov na zgodnji stopnji na srednji stopnji izobraževanja (v slovenskem okolju gre za predmetne učitelje ter ravnatelje in učitelje srednjih šol)

Ali so učitelji na predmetni stopnji in kasneje v srednji šoli seznanjeni s cilji in prakso pouka dodatnih jezikov na zgodnji stopnji? Ali sodelujejo (želijo sodelovati) z učitelji na zgodnji stopnji? Ali je vzpostavljena kontinuiteta tako v jezikovnih kot tudi v didaktičnih pristopih med vrtcem, osnovno in srednjo šolo, pa tudi univerzo? (European Commission, 2006)

Razlike med cilji, jezikovnimi programi in učno prakso so na področju dodatnih jezikov na zgodnji stopnji tako velike, da se raziskovalci še niso popolnoma zedinili, kaj sestavlja jezikovno znanje dodatnih jezikov na zgodnji stopnji in skozi katere stopnje jezikovnih ravni prehaja otrok, ko se uči dodatni jezik (Mckay, 2006: 64), čeprav se dognanja v zadnjem času nagibajo k dejstvu, da otroci v spodbudnih okoliščinah prehajajo skozi zelo podobne stopnje jezikovnega razvoja, pa naj gre za prvi ali dodatni jezik (Piper, 2001; Cameron, 2001)

Naslednji velik izziv za raziskovalce preverjanja/ocenjevanja znanja tujih jezikov na zgodnji stopnji je različna oziroma v glavnem pomanjkljiva usposobljenost učiteljev (Edelenbos in Johnstone, 1996; Nikolov, 2000). Prav tako preverjanje/ocenjevanje znanja ni glavna prioriteta učiteljev tujih jezikov na tej stopnji (Hill, 2000; Low, Brown, Johnstone in Pirrie, 1995; Jantscher in Landsiedler, 2000; Teasdale in Leung, 2000). V glavnem visokošolski programi (1. bolonjska stopnja) ne vključujejo posebnih modulov o preverjanju/ocenjevanju dodatnih jezikov na zgodnji stopnji. Učitelji se sicer seznanijo s preverjanjem/ocenjevanjem na splošno, medtem ko se bodoči učitelji posebej ne posvečajo zgodnji stopnji (podobna situacija je na žalost tudi na slovenskih fakultetah). V deželah, kjer so vpeljani mehanizmi zunanjega preverjanja znanja, na primer v Hong Kongu in delno tudi v Sloveniji (Morris, Lo, Chik in Chan, 2000, p 215 in Pižorn, 2003) in kjer se večja število raziskav in strokovnjakov s tega področja, pa po drugi strani obstaja bojazen, da je posledično učiteljevo formativno in kriterijsko ocenjevanje/preverjanje znanja dodatnih jezikov "osiromašeno" oziroma se cilji in vsebine učnega načrta vse bolj krčijo in prilagajajo strukturi in vsebini nacionalnih preizkusov (Alderson in Pižorn, 2003).

Cilji raziskav s področja preverjanja/ocenjevanja znanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji

McKay (2006) govori o štirih glavnih ciljeh oziroma razlogih, zakaj so raziskave s področja preverjanja/ocenjevanja znanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji koristne in potrebne.

1. *cilj*: odkrivanje in medsebojno seznanjanje o trenutnih praksah preverjanja/ocenjevanja znanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji. Raziskovalci, učitelji in oblikovalci preizkusov morajo biti o medsebojnih praksah in ugotovitvah čim bolj tekoče obveščani, da lahko svojo prakso oziroma teorijo ustrezno spreminjajo. Raziskovalci delujejo s svojimi opazovanji, analizami in zapisi kot prenašalci informacij o tekoči praksi.

2. *cilj*: iskanje poti in načinov, ki bodo zagotovila veljavno in pravično preverjanje/ocenjevanje tako nalog kot tudi celotnega procesa.

3. *cilj*: raziskovanje jezikovnega znanja kot procesa in dosežka, jezikovnih zmožnosti dodatnih jezikov na zgodnji stopnji in jezikovnega razvoja otrok.

4. *cilj*: odkrivanje intenzivnosti in vrste vpliva preverjanja/ocenjevanja dodatnih jezikov na učence na zgodnji stopnji in njihove družine, učitelje in šolsko klimo.

Cilji seveda niso medsebojno izključujoči in posamezne raziskave imajo lahko več ciljev (npr. Gatullo, 2000).

Prvi cilj - seznanjanje o trenutnih praksah

Priporočila za preverjanje/ocenjevanje znanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji so prisotna predvsem na področju angleščine kot drugega jezika, npr. v Kanadi za otroke priseljencev (Hall, 1995; Genesee in Upshur, 1996; Genessee in Hamayan, 1994; O'Malley in Valdez Pierce, 1996), nekaj pa tudi na področju angleščine kot tujega jezika (Cameron, 2001; Rixon, 1999; Brumfit, Moon in Tongue, 1995). Tudi strokovna združenja razvijajo priporočila, kako preverjati in ocenjevati znanje dodatnih jezikov, npr. TESOL zveza v ZDA, IATEFL SIG Young Learners⁴³, EALTA⁴⁴ idr.

Univerza v Cambridgu (www.cambridgeesol.org) je izdelala opise Cambridge Young Learner English preizkusa skupaj s podatki raziskav, ki vključujejo oblikovanje jezikovnih preizkusov na zgodnji stopnji, zagotavljajo veljavnost in zanesljivost nalog itn.

Kako se lotiti raziskav in že opravljene raziskave so na voljo v strokovnih revijah, kjer je bila celotna številka revije *Language Testing* leta 2000 posvečena preverjanju in ocenjevanju jezikovnega znanja na zgodnji stopnji. Raziskovanje učiteljev in njihove prakse (akcijsko raziskovanje) pokriva formativno kot tudi sumativno preverjanje/ocenjevanje. Formativno ima razvojno vlogo (Masters in Forster, 1997) oziroma nekateri ga imenujejo ocenjevanje/preverjanje za učenje in je del učnega procesa, ki ga izvaja učitelj in je seveda nujno za uspešen pouk, saj podpira učiteljevo samorefleksijo na njegovo delo. Sumativno pa je na drugi strani usmerjeno na konec določenega dela učnega procesa (ob koncu enote, ob zaključku leta itd.). Rea-Dickins in Gardner (Rea-Dickins in Gardner, 2000; Gardner in Rea-Dickins, 2001; Rea-Dickins, 2001) ugotavljata, da se oba procesa čedalje bolj prepletata, saj sta iz natančnih analiz razredne interakcije ugotovili, da prihaja v formativnem jezikovnem preverjanju/ocenjevanju do nekonsistentnosti in gre zato za pomanjkanje veljavnosti in zanesljivosti učiteljevega preverjanja in ocenjevanja, še posebej če le-to služi za pomembne odločitve, npr. na osnovi učiteljeve ocene poteka evalvacija šolskega sistema oziroma na osnovi ocen učenci lahko nadaljujejo šolanje na določeni šoli. Rea-Dickins (2001) predlaga okvir za analizo učiteljevega odločanja v procesu formativnega preverjanja/ocenjevanja znanja. Gatullo (2000) je analizirala dvo-letni pilotski projekt v Italiji in odkrila, da učitelji ne zastavljajo metakognitivnih vprašanj pri pouku tujega jezika, čeprav menijo, da so le ta

⁴³ International Association of Teachers of English as a Foreign Language, Special Interest Group Young Learners

⁴⁴ EALTA je kratica za *European Association of Language Testing and Assessment* oziroma *Evropsko združenje za jezikovno preverjanje in ocenjevanje* (www.ealta.eu.org/).

pomembne pri drugih predmetih. Leung (2005) se sprašuje o veljavnosti in zanesljivosti učiteljevega preverjanja/ocenjevanja jezikovnega znanja, ko morajo učitelji spremljati številne vnaprej določene (včasih učiteljem nerazumljive) kriterije v obliki trditev ali standardov v nacionalnem kurikulumu. Ali so učiteljeve ocene učenčeve jezikovne dejavnosti in njegovega jezikovnega napredka kakovostno drugačne od ocen pridobljenih na zunanjem preverjanju/ocenjevanju. Zunanje zasnovani kriteriji imajo običajno obliko standardov znanja oziroma stopenjskih opisnikov kurikularnih ciljev. Včasih jih spremljajo pričakovani dosežki in so običajno zapisani kot ... *ob koncu drugega razreda bo večina otrok dosegla raven A* ... Opisi jezikovnega napredka otrok lahko temeljijo na standardih ali pa na jezikovnih lestvicah (npr. SEJO⁴⁵). Učitelji z uporabo kriterijev in opisnikov spremljajo jezikovni napredek učenca dalj časa in nato poročajo ob koncu določenega obdobja, katero raven je dosegel posamezni učenec.

Pri tem se pričakuje, tako od učitelja kot tudi od učenca, da bo večina otrok dosegla s kurikulumom ali drugim dokumentom načrtovano raven. Pri tem se zastavlja vprašanje, ali so zunanje zasnovani kriteriji veljavni, ali vsi učitelji enako razumejo posamezne kriterije in izvedbo preizkusa, ali zunanji preizkusi ožijo cilje kurikula, ali je individualizacija pouka še vedno možna itn. Breen in sodelavci (1997: 92) so ugotovili, da poteka prilagajanje zunanjih kriterijev v 3 stopnjah. Najprej morajo učitelji prepoznati tako konceptualne kot afektivne prednosti zunanjih kriterijev za njihovo lastno pedagoško delo, nato morajo imeti možnost preveriti in prilagajati kriterije ustaljeni šolski praksi jezikovnega preverjanja/ocenjevanja in tretjič učitelji morajo zunanje kriterije popolnoma vgraditi v svoj pedagoški proces.

Kot ugotavlja Breen s sodelavci (1997:212) so v avstralskem okolju le nekateri učitelji popolnoma integrirali kriterije in še to takrat, ko so bili izpolnjeni naslednji pogoji, in sicer če:

- 🔔 sta poučevanje in preverjanje/ocenjevanje prepletena procesa (cilji in načrtovanje).
- 🔔 so učitelji dodatno strokovno usposobljeni, še posebej na področju jezikovnega preverjanja/ocenjevanja.
- 🔔 učitelji razumejo povezave med prvimi in vsemi dodatnimi jeziki (metajezikovna zmožnost).
- 🔔 učitelji razumejo razvoj govora dodatnega jezika in povezave z branjem in pisanjem.
- 🔔 so učitelji zmožni uvideti različne kontekste poučevanja.
- 🔔 so učitelji zmožni individualizacije učencev, ki se učijo dodatnega jezika.

Morris in drugi (2000) so ugotovili, da učitelji v azijskem prostoru, kjer je zunanje preverjanje/ocenjevanje močno poudarjeno, ne želijo prevzeti odgovornosti preverjanja/ocenjevanja predvsem zaradi nezaupanja staršev in ravnateljev, kajti ocene so za otroka odločilne in določajo njegovo prihodnost. Tako še vedno obstajajo napetosti med ocenjevanjem, ki ima pedagoške cilje in tistim, kjer je glavni administrativni cilj (npr. poročanje ministrstvu). Tudi če želimo pedagoške in administrativne cilje jezikovnega preverjanja/ocenjevanja združiti, bo običajno administrativni prevzel prevladujočo vlogo (Brindely, 2001).

Raziskave o preverjanju/ocenjevanju jezika in vsebine

Vsebina se nanaša na teme, ki služijo otroku za komunikacijo in zaradi njih tudi rabijo določen jezikovni kod. Vsebinsko preverjanje/ocenjevanje jezikovnega znanja je termin, ki označuje tisto jezikovno preverjanje/ocenjevanje, kjer sta jezik in vsebina predmet ocenjevanja (Mckay, 2006: 74). Vsebina se pri otrocih, ki se učijo dodatni jezik nanaša na

⁴⁵ SEJO pomeni *Skupni evropski jezikovni okvir*.

njihov osebni svet in okolico oziroma skupnost, v kateri živijo, njihove pristočasne aktivnosti, naravo in domišljjski svet. Raba jezika je povezana s temo (da jo lahko učenci) obravnavajo, se učijo nove vsebine). V zvezi s tem se postavlja precej vprašanj: ali preveriti vsebino in jezik hkrati, ali ju ločiti, kako zagotoviti, da bodo učenci lahko pokazali znanje vsebine, če na primer ne obvladajo dovolj dobro jezika itn. Johnstone (2000) je razvil koncept »zasidranja« (ang. *embeddedness*), da bi tako pojasnil vprašanje ali je možno uspešno integrirati vsebino v jezikovno poučevanje in tako tudi preverjanje/ocenjevanje otrok. Kjer poteka »sidranje« jezikovnega učenja, so predmeti kot zgodovina, likovna umetnost, drama, geografija itn. integrirani v proces učenja. Jezikovno učenje ni ločeno od drugih področij kurikula, temveč postane njihov integralni del in del širšega kurikula. Tujejezikovni kurikulum oziroma katerikoli kurikulum dodatnih jezikov je lahko napisan tako, da učitelji vnaprej določijo vsebinska področja (Queensland Schools Curriculum Council, 2000). Johnstone (2000:130) označuje vsebinsko naravnani jezikovni pouk (sidranje oziroma integracija) kot izziv za procese jezikovnega preverjanja/ocenjevanja znanja. Trdi, da se otroci naravno učijo skozi aktivnosti, ki potekajo v toku dogodkov (ang. *in a flow of events*). Prav zaradi tega morajo biti otroci »ogreti« tako v smislu vsebine kot tudi jezika. Teste naloge morajo biti znane (postopki in termini). Celotni otroci stari od 10 do 12 let še potrebujejo opomnike oziroma modele, da lahko ustrezno pokažejo svoje znanje. Tega se držimo tudi pri nacionalnem preverjanju znanja (NPZ) pri angleščini in nemščini po 2. VIO, saj so na primer vrste nalog poznane učencem vnaprej, učenci imajo možnost reševanja vzorčnih nalog; dani so ničti primeri itn (Pižorn, 2007).

Mohan in Slater (2004) sta raziskovala, kako preveriti/oceniti kakovost otrokovega znanja (zmožnosti in ravnanja) znotraj naloge, ki vključuje tako jezik kot tudi vsebino. Razvila sta sistemsko funkcijsko lingvistiko (ang. *systemic functional linguistics - SFL*) kot teoretično osnovo in sredstvo za analiziranje. Ugotavljata, da učiteljev odnos do jezika (npr. ali se osredotoča na stavčno ali diskurzno raven) in posledično pristop do povratne informacije in jezikovnega preverjanja/ocenjevanja bo gotovo vplival na proces učenja in ocene, ki jo bo učenec prejel za svoje delo. V SFL pristopu zato jezik in vsebina nista ločena, saj sta ena in ista stvar. Učitelji s takšnim pristopom preverjajo ali deluje diskurz kot celota (in njegovi sestavni deli) in ali je sporočilo smiselno in vključuje zahtevano vsebino. Poudarek se prenese od česar učenec ne zna na to, kar učenec zna in kako je zmožen v določeni situaciji ravnati. Preverjanje/ocenjevanje je podprto s kriteriji in opisniki glede na žanr. Mincham (1985: 85) analizira posamezne kriterije za pisno sporočanje, npr. shematske strukture, jezikovni elementi, jezikovna pravilnost in stopnja podpore.

Drugi cilj – zagotavljanje veljavnosti in pravičnosti preizkusov

Glavni cilj raziskav na področju preverjanja/ocenjevanja znanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji je ugotoviti, oblikovati in implementirati načine zagotavljanja veljavnosti⁴⁶ in pravičnosti⁴⁷ preizkusov. Veljavni in pravični postopki jezikovnega preverjanja/ocenjevanja dajejo smiselne, ustrezne in nepristranske informacije o otrokovih zmožnostih.

Lastnosti jezikovnih dejavnosti/nalog vključenih v proces preverjanja/ocenjevanja, ki vplivajo na jezikovno ravnanje otroka so naslednje:

Lastnosti okolja

⁴⁶ Veljavnost pomeni, ali so interpretacije (rezultati), ki jih učitelji in drugi udeleženci učnega procesa oblikujejo na podlagi preverjanja/ocenjevanja smiselni in ustrezni. Če je torej naš konstrukt (teoretična definicija) zmožnost sodelovanja v pogovoru o vsakdanjih stvareh, mi pa otroka silimo/sprašujemo ali temah oziroma pojmov, ki jih otrok ne pozna niti v prvem jeziku.

⁴⁷ Pravičnost pomeni zagotavljanje, da je vsak otrok ocenjen tako, da ta ocena čim bližje predstavlja/odslikava njegove dejanske zmožnosti.

Lastnosti okolja se nanašajo na fizične lastnosti okolja, udeležence in časovni okvir dejavnosti/naloge (Bachman in Palmer, 1996). Zangl (2000) je ugotovila, da situacije, ki omogočajo igre in kjer se otroci počutijo varne, omogočajo otrokom, da v večji meri pokažejo svoj jezikovni napredek. Prav tako so pomembne tudi vizualne in čutne spodbude, ki povečajo otrokovo zanimanje za "reševanje" nalog/dejavnosti in, ki so kratke, da preprečujejo otrokovo utrujenost in povečujejo koncentracijo (Carpenter, Fujii in Kataoko, 1995; Zangl, 2000). Pomembno je tudi, da imajo otroci pred začetkom jezikovne naloge/dejavnosti možnost "ogrevanja", kar je bil na primer tudi del Nacionalnih preizkusov do leta 2005 v Sloveniji, ko so se učenci 6. razreda na ustni del ogreli s takoimenovano ogrevalno nalogo (nekaj splošnih vprašanj o učencu).

Lastnosti jezikovnega vnosa

Alderson (2000) poroča o tem, kako se odločiti za pisno vnosno besedilo za otroke. Besedilo potrebuje ilustracije, kajti strnjena, dolga in besedila brez vsakršnih ilustracij, niso zgolj zastrašujoča, temveč tudi bolj zgoščena in zato težja za procesiranje. Tisk mora biti primerno velik, s primernimi razmaki in razporeditvijo besedila na strani. Ko so kompleksni stavki razporejeni v posamezne dele in tako da odgovarjajo frazni strukturi, so ravno zato lažji za branje in razumevanje (V Alderson, 2000: Wood, 1974). Primer takšnega vnosnega besedila so na primer bralne naloge na nacionalnem preverjanju znanja po 2. VIO, saj so vedno podprte z vizualnim gradivom, besedilo pa je smiselno členjeno na posamezne dele, ki niso daljši od 5 povedi. Tudi velikost črk je za to starostno obdobje večja kot pri starejših učencih. Tudi informacije, ki so predstavljene tabelarično ali v kakšni drugi grafični obliki, nudijo podporo branju in bralnemu razumevanju. Otroci morajo razumeti odnose med verbalnim in neverbalnim delom besedila. De la Luz Reyes (1987) je ugotovila, da je razumevanje razlagalnih in informativnih besedil težje in hkrati bolj odvisno od splošnega vedenja kot razumevanje pripovednih besedil. Prilagoditve besedil (predvsem poenostavljanje skladijskih struktur) lahko celo otežijo razumevanje besedila (Mckay, 2006: 78), medtem ko dodatne vsebinske informacije podpirajo bralno razumevanje (Butler in Steven, 1997). Tudi navodila, vprašanja in iztočnice so del vnosa. Na Norveškem so na osnovi raziskav razvili instrumente, kjer že z iztočnicami spodbujajo in motivirajo otroke (11/12 let) za merjenje jezikovnih zmožnosti v angleščini. Vsako leto merijo znanje angleščine enajstletnikov z risanko, ki vključuje štiri zgodbe. Otroci rešujejo naloge na računalniku, vsaka od teh pa preverja določeno jezikovno zmožnost (poslušanje, branje ali pisanje). Preverjanje poteka v času dveh tednov po celi Norveški (Hasselgreen 2000: 264-65). Otroci se resnično poglobijo v naloge in upajo, da bodo rešili neke vrste uganko. Takšne lastnosti vnosa so inovativne in osredinjene na otrokove potrebe.

Lastnosti pričakovanega iznosa

Na tem področju še vedno primanjkuje raziskav, se pa lahko naslonimo na ugotovitve Scarino et al (1998), da je pričakovani jezikovni iznos pri otrocih težje dosegljiv in merljiv, če so naloge nepredvidljive in zahtevajo abstrahiranje (npr. besedni opis izven sobesedila) gre za dinamične, razvijajoče in spreminjajoče se opise je/so jezik oziroma dejavnosti/naloge družbeno in kulturno določene ni na voljo dovolj ustrezne pomoči pri reševanju reševanje naloge zahteva veliko kognitivnega in psiholingvističnega procesiranja je kognitivna zahtevnost naloge v celoti za otroke določene starosti previsoka

Soodvisnost vnosa in iznosa

Soodvisnost vnosa in iznosa je prisotna takrat, ko otrokov jezikovni iznos posledično vpliva na vnos in ko učitelj poda otroku povratno informacijo o ustreznosti in pravilnosti otrokovih odgovorov na zastavljena vprašanja oziroma iztočnice. Pri tem gre za način in količino podpore, ki je lahko v obliki učiteljevih vprašanj, govornega pisnega besedila, vizualnih iztočnic itn. Liddicoat (1997) je odkril, da se učitelji niso zavedali podpore, ki so jo nudili učencem v procesu preverjanja/ocenjevanja. Njegove ugotovitve kažejo, da so bile naloge preveč podprte in je bilo zato ocenjevanje precej oteženo. V procesu oblikovanja testnih nalog za Nacionalno preverjanje znanja iz angleščine po 2. VIO se je izkazalo, da je daljši vnos (navodila in iztočnice) v angleščini pri pisni nalogi povzročil izredne težave pri ocenjevanju jezikovne pravilnosti in besedišča, saj so učenci v svojem besedilu uporabili veliko danih struktur in besed oziroma besednih zvez. Ocenjevalec zato ni mogel ugotoviti, ali učenec "prepisane" strukture resnično pozna in jih zna rabiti v sobesedilu ali pa jih je enostavno prepisal (Alderson in Pižorn, 2003). Prav zato so pisne naloge (navodila in iztočnice) od takrat dalje izključno v slovenščini (oz. italijanščini in madžarščini).

Vrste podpore, ki omejujejo preverjanje/ocenjevanje jezikovnih zmožnosti, se nanašajo na (Liddicoat, 1997: 25):

- 🔔 učiteljeva gradiva
- 🔔 reprodukcijske vzorce (npr. dani primer vsebuje skoraj vse sestavine, ki bi jih naj učenec pokazal pri nalogi in zato učenec samo spreminja določene besede in s tem uspešno zaključi dejavnost/nalogo)
- 🔔 vnaprej pripravljen nabor besedišča in jezikovnih struktur
- 🔔 naloge, ki zahtevajo zgolj predvidljiv in strukturno omejen jezik
- 🔔 dejavnosti, ki zahtevajo originalnost in spontani jezikovni odziv samo od enega sodelujočega, medtem ko drugemu ni treba prispevati novih jezikovnih prvin.

Nicholas (1999) je tudi opazoval pojav podpore v nižjih razredih osnovne šole (razredna stopnja v slovenskem šolskem sistemu) in ugotovil, da je zaradi nenehne (prevelike) podpore izredno težko ugotoviti otrokovo dejansko znanje tujega jezika. Opozarja, da je podpora jezikovnemu učenju (od vizualnega do pisnih gradiv in realij) zelo dobrodošla pri procesu poučevanja in učenja, medtem ko pa pri preverjanju/ocenjevanju (po)znana podpora učencu in učitelju in uporaba znanih in vnaprej izurjenih dejavnosti/nalog znižuje zmožnost ocenjevalca v razredu, da bi lahko zanesljivo ugotovil, kaj učenec zna in česa ne.

Tretji cilj (Jezikovno znanje/zmožnosti in jezikovni napredek)

Jezikovno zmožnost učenca opredeljuje kar nekaj avtorjev, ki se v glavnem navezujejo na šolski prostor (Stevens, Butler in Castellon-Wellington, 2000; Butler, Lord, Steven, Borrego in Bailey, 2004). Bachman in Palmer (1996) predstavita svoj okvir jezikovnih zmožnosti, medtem ko SEJO poda opisno shemo jezika in natančno določi sestavine jezikovne rabe, domene in okolja/situacije jezikovnega rabe, teme, naloge/dejavnosti, namene komunikacije itn. V vsakem učnem okolju je zato potrebno določiti in opisati jezikovno zmožnost ter oblikovati jezikovne potrebe učencev.

Še posebej je potrebno poudariti, da potrebujejo otroci v tujejezikovnem okolju drugačno jezikovno zmožnost kot otroci v kontekstu drugega jezika. Za otroke, ki se učijo določenega jezika kot drugega jezika (npr. otroci iz Kosova, Bosne in Hercegovine, Italije itn., ki so se s starši preselili v Slovenijo), je resnični svet rabe jezika ves čas v razredu. Bailey in Butler (2002) sta navedla analizo potreb jezikovnih prvin in funkcij med poukom naravoslovja v razredih, kjer je bila angleščina nekaterim otrokom drugi jezik. Analizirala sta tudi učna gradiva, učiteljevo rabo jezika, pisne in govorne izdelke učencev, ki jim je bila angleščina

prvi jezik itn. na osnovi vseh zbranih podatkov, njihove analize in ustrezne interpretacije sta oblikovala smiselne kriterije (opise) o (ne)pripravljenosti učencev angleščine kot drugega jezika za uspešno in aktivno sodelovanje pri pouku naravoslovja. O jezikovni zmožnosti in oblikovanju standardov oziroma dosežkov na zgodnji stopnji v tujejezikovnem okolju nam je lahko v največjo pomoč projekt *Bergen Can Do project* (Hasselgreen, 2003).

Raziskovanje jezikovnega napredka

Šele od leta 1990 naprej so prvi raziskovalci postregli z ocenjevalnimi lestvicami/opisi jezikovnega napredka otrok pri dodatnem jeziku. Takrat so se namreč pričele oblikovati lestvice za posamezne jezikovne zmožnosti (branje, poslušanje, pisanje in govor) oziroma standardi znanja za otroke, ki jim je bil učni jezik njihov drugi jezik. Prvo lestvico so sestavili v Veliki Britaniji in imela je le pet stopenj (Hester, 1996). Nato so McKay, Hudson in Sapuppo (1994) izdelali podobno lestvico za avstralsko okolje, ki je vsebovala bolj natančne deskriptorje. Sledile so lestvice pričakovanih dosežkov učencev angleščine kot drugega jezika v Kaliforniji leta 2003 (*The California Department of Education Standards for Grades K-4*), ki vključujejo 5 najpomembnejših ciljev: (1) sporazumevanje v neangleških jezikih; (2) pridobivanje znanja in razumevanje drugih kultur; (3) povezovanje z drugimi disciplinami; (4) razvijanje vpogleda v lasten jezik in njegovo kulturo in (5) sodelovanje v večjezičnih skupnostih doma in drugod po svetu. Glavni namen standardov je bilo oblikovanje temeljev za spremljanje napredka določenega števila učencev preko daljšega časovnega obdobja in temeljev za preverjanje smotrnosti porabe javnih sredstev. Danes je na svetu že kar nekaj izdelanih standardov znanj dodatnih jezikov na zgodnji stopnji (McKay, 2006: 89), vendar pa zaenkrat ni dovolj empiričnih podatkov in instrumentov za učinkovito preverjanje veljavnosti deskriptorjev jezikovnega napredka mlajših učencev (Johnstone, 2000). Pri oblikovanju standardov je potrebno upoštevati tudi odnose, občutja, čustva in družbeni kontekst, v katerem poteka pouk dodatnih jezikov (Hester, 1996: 184) in (velike) individualne razlike. Z empiričnim preverjanjem veljavnosti standardov sta se ukvarjala Butler in Stevens (1998), prej pa že tudi McKay, Hudson in Sapuppo (1994), ki so v proces preverjanja vključili točno določene skupine, intervjuje z učitelji o napredku otrok in analize otrokovih izdelkov. Uporaba Raschove analize se je pri ugotavljanju veljavnosti standardov pri odraslih že obnesla (McNamara, 1996) in North (1995), zato bi s prilagoditvami lahko bila uporabljena tudi pri določanju veljavnosti standardov dodatnih jezikov otrok na zgodnji stopnji.

Četrty cilj: povratni učinek preverjanja/ocenjevanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji

Ena od kakovosti preverjanja/ocenjevanja je njihov povratni učinek na družbo in izobraževalni sistem, kot tudi na posameznike (Bachman in Palmer, 1996:29). Večina strokovnjakov in tudi staršev se strinja, da je lahko povratni učinek jezikovnega preverjanja/ocenjevanja na zgodnji stopnji tudi negativen in nezaželen. Zato je izrednega pomena, da imamo nenehne raziskave in jasne dokaze o tem, kakšen vpliv na učenje in pouk ima tako učiteljevo kot tudi zunanje preverjanje/ocenjevanje (McKay, 2006:91). Zaenkrat je malo znanega, kakšen učinek ima notranje (učiteljevo) preverjanje/ocenjevanje znanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji na učence. Zavod RS za šolstvo (2008) je na vzorcu 5,3% vseh osnovnih šol, kjer so maja 2008 učenci 6. razreda pisali NPZ iz angleščine, anketiral 469 učencev. Cilji raziskave so bili ugotoviti vpliv izobrazbe staršev/skrbnikov na uspeh učenca na NPZ, povezanost zaključne ocene pri angleščini z uspehom učenca na NPZ, (ne)prisotnost vpliva učenja angleščine izven šole na uspeh učenca na NPZ, sorazmernost med pogostostjo razvijanja slušne, bralne in pisne zmožnosti pri pouku in uspehom učenca na NPZ, sorazmernost ocenjevanja slušne, bralne in pisne zmožnosti pri pouku in uspehom učenca na NPZ, povezanost med ocenami učencev glede težavnosti nalog za posamezno zmožnost in

njihovih dosežkih na NPZ. Ugotovitve raziskave kažejo, da NPZ pozitivno vplivajo na kakovost pouka v razredu, saj spodbujajo razvijanje slušne, bralne, govorne in pisne zmožnosti pri pouku angleščine v razredu, da je skupni dosežek učencev na nacionalnem preverjanju iz vzorca (60%) primerljiv z državnim povprečjem (63,64), da so za učence najmanj zahtevne naloge slušnega razumevanja, kar se ujema z rezultati na NPZ, da je razvijanje bralne zmožnosti v razredu prisotno, vendar kar 75% učencev redko oziroma nikoli ne uporablja drugih besedil razen učbeniških, kar kaže na dejstvo, da ima precej učencev težave pri sklepanju in povzemanju, torej nalogah, ki so na višjih taksonomskih ravneh. Tako slušno, kot bralno razumevanje se v razredu ne ocenjujeta dovolj pogosto (samo 55% slušnega in 41% bralnega razumevanja). V NPz je vključena samo ena naloga pisnega sporočanja, kjer sicer po pričakovanjih učenci vsako leto dosežejo najnižji uspeh (Pižorn, 2007), vendar pa gre takšen rezultat pripisati tudi absolutno premajhnemu deležu razvijanja te zmožnosti pri pouku, saj je kar 76% učencev zapisalo, da pri pouku redko oziroma nikoli (ne) pišejo. Tudi delež ocenjevanja pisnega sporočanja je prenizek (59%). NPZ ima torej pozitiven vpliv na razvijanje posameznih zmožnosti pri pouku, vendar je pričujoča raziskava pokazala, da učitelji premalo pozornosti namenjajo avtentični rabi jezika, vključevanju drugih virov v pouk in razvijanju/ocenjevanju pisne zmožnosti ter da še vedno 26% učencev redko oziroma nikoli ne poslušava avtentična besedila pri pouku.

Več raziskovalcev se je do sedaj ukvarjalo s samim procesom preverjanja/ocenjevanja znotraj razreda (Rea-Dickins in Rixon, 1997; Rea-Dickins in Gardner, 2000). Kot je ugotovila McKay (2004) se večina učiteljev počuti pod pritiskom in zato niso naklonjeni dejstvu, da "žrtvujejo" del pedagoškega procesa za pripravo učencev na zunanje preverjanje in poročanje šolski upravi in staršem o doseženih standardih. V Hong Kongu sta Carless in Wong (2000) ugotovila, da manj uspešni učenci pri dodatnih jezikih na zgodnji stopnji hitreje postanejo nemotivirani. Nacionalni preizkusi znanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji lahko negativno vplivajo tako na makro kot tudi na mikro ravni (Smith, 2000, 2002, 2005; Shohamy, 2001), vendar pa so nekateri raziskovalci (npr. Hasselgreen 2000:267) ugotovili, da imajo lahko izvirni in ustrezno pripravljene zunanji preizkusi tudi zelo pozitiven učinek, še posebej če preizkuse ne spremljajo poročila z javno objavljenimi rezultati in če so v proces preverjanja/ocenjevanja tujejezikovnega znanja aktivno vključeni učitelji z možnostjo dodatnega izobraževanja. Kar nekaj nalog je namenjenih motiviranju učencev in ne toliko diskriminativnosti med dosežki učencev. Takšen primer so tudi zunanji preizkusi znanja dodatnih jezikov v primarnem izobraževanju v Avstraliji (McKay, 2006: 93), kjer ni negativnih ocen. Prav vsi učenci opravijo preizkus, razlikujejo pa se glede dosežene ravni. Učitelji se skupaj z učenci prostovoljno odločajo o sodelovanju v nacionalnem preverjanju znanja. Preizkus oblikuje neodvisna raziskovalna agencija, ki je ločena od vseh vladnih ali drugih ministrstvu podvrženih institucij.

Raziskave tudi dokazujejo, da imajo potrdila oziroma certifikati pozitiven učinek na učenje in poučevanje dodatnih jezikov na zgodnji stopnji, na primer mednarodni testi angleščine za mlajše učence (University of Cambridge ESOL Examinations, 2003) ali Evropski jezikovni portfolio (Ingeborg, 1998, Čok, 1998, 1999), ki otroke motivira k samoocenjevanju jezikovnih in medkulturnih zmožnosti. Zanimive so tudi raziskave o pristranskosti zunanjih jezikovnih preizkusov na zgodnji stopnji. Eden najbolj z raziskavami podprtih preizkusov je gotovo The Cambridge Young Learner English Tests, ki ima že kar nekaj let zasnovan korpus govornih preizkusov s posnetki govora učencev. Ta je v veliko pomoč sestavljalvcem testov, ali in kako spreminjati obstoječe testne postavke (Ball in Wilson, 2002; Marshall in Gutteridge, 2002).

Raziskave s področja preverjanja/ocenjevanja jezikovnega znanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji so v pomoč učiteljem in raziskovalcem, da lažje razumejo dejavnike, ki vplivajo na ta proces. Raziskave tudi dokazujejo, da se preverjanje/ocenjevanje dodatnih jezikov na zgodnji stopnji pospešeno razvija in postaja samostojna znanstvena disciplina. Pred raziskovalce so danes postavljeni številni izzivi, saj se programi učenja na tej stopnji zelo razlikujejo, še vedno ni zadostnega strinjanja o jezikovnem znanju in stopnjah jezikovnega razvoja, pa tudi učitelji so zelo različno usposobljeni za delo z mlajšimi učenci.

Vsi štirje cilji, ki bi jim naj raziskave sledile, kažejo, da so številna vprašanja še odprta in da so dejavniki, ki vplivajo na merjenje jezikovnih zmožnosti na tej stopnji zelo kompleksni, prepleteni in v različnih okoljih svojstveni. Zaradi tega se bodo morali raziskovalci na področju preverjanja/ocenjevanja jezikovnega znanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji še bolj povezovati in biti kar se da ustvarjalni pri odkrivanju novih, bolj zanesljivih in pravičnih instrumentov za opisovanje jezikovnega (medkulturnega) napredka posameznega otroka v učnem procesu.

UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI IN TUJI JEZIKI

Otroci z učnimi težavami predstavljajo najštevilčnejšo skupino otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Neustrezna obravnava otrok z učnimi težavami v osnovni šoli pogojuje njihove manjše izobrazbene možnosti, brezposelnost, slabše možnosti socialne integracije in prav zato ti otroci kasneje v življenju pogosto ostajajo na socialnem obrobju (Kavkler, 2000). V skladu s šolsko zakonodajo spadajo med učence s posebnimi potrebami tudi učenci z učnimi težavami.

Lerner (2003) definira **otroke z učnimi težavami** kot zelo heterogeno skupino otrok z raznolikimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot večina otrok njihove starosti (Magajna et al., 2008a).

Učne težave se kot pojav razprostirajo na kontinuumu od lažjih do težkih, od preprostih do kompleksnih, od kratkotrajnih oz. prehodnih (upad storilnosti po kratkotrajnem, intenzivnem stresu, prilagajanje na novo situacijo, itd.) do tistih, ki so vezane na čas šolanja ali trajajo vse življenje (nekatero težje oblike specifičnih učnih težav). Skupina učencev z učnimi težavami je prav zato zelo raznolika. Pri nekaterih se težave pojavljajo le pri enem ali dveh predmetih, drugi pa so neuspešni pri večini predmetov. Težave so lahko prisotne že pred vstopom v šolo ali pa nastajajo postopoma oz. se pojavijo nenadoma (npr. nenaden porast anksioznosti ob začetnem neuspehu pri novem in nerazumevajočem učitelju).

Učna neuspešnost je lahko *relativna*, to je taka, da učenčevi dosežki zadoščajo za napredovanje, vendar so nižji od tistih, ki bi jih lahko pričakovali glede na njegove sposobnosti, lahko pa je *absolutna*, to je taka, ko učne težave pripeljejo do negativnih ocen ali ponavljanja razreda.

Pri povprečno ali nadpovprečno nadarjenih otrocih, mladostnikih ali odraslih, ki so učno neuspešni, je potrebno ločevati med dvema različnima vrstama problemov: splošnimi in specifičnimi učnimi težavami (Magajna et al., 2008a). Usvajanje in izkazovanje znanja ali veščin je lahko ovirano in kot posledica tega je storilnost učenca lahko znižana zaradi najrazličnejših *neugodnih vplivov okolja* (ekonomska in kulturna prikrajšanost, pomanjkljivo in neustrezno poučevanje, ipd.), *nekaterih notranjih dejavnikov* (splošno upočasnen razvoj kognitivnih sposobnosti) ali *neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij* (strah pred neuspehom, nezrelost, pomanjkanje motivacije in učnih navad, ipd.). Izraz specifične učne težave je splošen izraz, ki označuje zelo raznoliko skupino motenj, ki se razprostirajo na

kontinuumu od lažjih, zmernih do izrazitih, od kratkotrajnih pa vse do tistih, ki trajajo celo življenje. Tem težavam je skupno, da so nevrofiziološko pogojene (so notranje narave). Otroci s težjo obliko specifičnih motenj učenja sodijo po *Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000)* v skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Ti specifični primanjkljaji v predelovanju informacij imajo za posledico razhajanje med dejanskimi dosežki posameznika na določenem področju učenja in njegovo siceršnje zmožnostjo učenja in dosežki na drugih področjih tudi v primerih, ko je motiviran in ima ustrezne priložnosti za učenje (Magajna et al., 2008a).

Skupino učencev, ki imajo učne težave in so po *Zakonu o osnovni šoli (1996)* upravičeni do pomoči, sestavljajo naslednje podskupine:

- 🔔 učenci, ki se počasneje učijo (nimajo motnje v duševnem razvoju) zaradi upočasnjene razvoja splošnih kognitivnih sposobnosti;
- 🔔 učenci, katerih učne težave so pogojene z večjezičnostjo in večkulturnostjo;
- 🔔 učenci, ki zaradi kulturne in ekonomske prikrajšanosti (revni) niso deležni potrebnih spodbud in priložnosti na kognitivnem, socialnem in motivacijsko-emocionalnem področju, tako v domačem kot v širšem okolju;
- 🔔 učenci, ki so deležni pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja in imajo zato velike vrzeli v znanju;
- 🔔 učenci, katerih učne težave so posledica neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij med učencem in okoljem (splošna nezrelost, opozicionalno vedenje, itd.);
- 🔔 učenci s čustveno pogojenimi težavami pri učenju (strah pred neuspehom, potrtnost itd.);
- 🔔 učenci, katerih učne težave so posledica pomanjkljive motivacije in samoregulacije (slabo organizirani otroci, ki imajo težave pri načrtovanju, spremljanju in nadziranju lastnega dela ter zastavljanju ciljev);
- 🔔 učenci, katerih učne težave so posledica blažjih do zmernih specifičnih motenj učenja, motenj pozornosti z/ brez hiperaktivnosti ali blažjih do zmernih specifičnih govorno-jezikovnih motenj (Magajna et al., 2008a).

Po *Zakonu o osnovni šoli (1996)* se »izobraževanje učencev z učnimi težavami izvaja tako, da jim šola prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči« (12. člen). Klasične šolske oblike specialne pomoči, ki temeljijo le na redukciji kompleksnosti nalog, so pri velikem številu otrok z učnimi težavami neučinkovite (Kavkler, 2000). Pri delu z učenci z učnimi težavami je potrebno izhajati iz temeljnih načel pomoči učencem z učnimi težavami, upoštevati »dobro poučevalno prakso« ter prilagajati metode in oblike dela, specifične za posamezno skupino učnih težav. Učenci z učnimi težavami potrebujejo več individualne pomoči tako v okviru pouka kot tudi v okviru podaljšane bivanja, še več pa pri nivojskem in dopolnilnem pouku. Tudi delo v manjši skupini, ki omogoča izvajanje **sodelovalnega učenja**, se je po izkušnjah pokazala kot zelo učinkovita oblika dela z učenci z učnimi težavami (Magajna, Kavkler, Čačinovič- Vogrinčič, Pečjak, & Bregar- Golobič, 2008b).

Pri izbiri metod in oblik dela z učenci z učnimi težavami se izhaja iz »dobre poučevalne prakse«, ki naj bi jih učitelji praviloma uporabljali pri svojem delu z vsemi učenci, brezpogojno pa so jih dolžni uporabljati pri delu z učenci z učnimi težavami, saj so za njihovo učno uspešnost ključnega (življenjskega) pomena.

Najpomembnejše značilnosti »dobre poučevalne prakse« so:

- 🔔 jasna strukturiranost poučevanja in učenja;
- 🔔 učiteljeva pozitivna in podpora naravnost;
- 🔔 spodbujanje in omogočanje aktivnega učenja;

- 🔔 učenje osnovnih pojmov na način, da jih učenci razumejo, preverjanje njihovega dejanskega razumevanja ter tako spremljanje njihovega napredka;
- 🔔 omogočanje sprotne povratne informacije učencu in od učenca;
- 🔔 jasna in razumljiva navodila ter navajanje primerov\ modelov reševanja;
- 🔔 delitev zapletenih učnih problemov na manjše enote, učenje po korakih,
- 🔔 uporaba opor za učenje (materialnih, verbalnih in neverbalnih);
- 🔔 spodbujanje in omogočanje veččutnega učenja;
- 🔔 več urjenja veščin in utrjevanja znanja na različne načine;
- 🔔 omogočanje učencem, da svoje znanje posredujejo na različne načine;
- 🔔 poučevanje učnih strategij (pisanja zapiskov, organizacije časa itn.);
- 🔔 učenje učencev za samostojno iskanje pomoči (pri učiteljih, svetovalnih delavcih itn.);
- 🔔 vključevanje sodelovalnega učenja pri pouku in učenje učencev za sodelovalno učenje (Magajna et al., 2008a).

Po Schwarzu (2003) se lahko učne težave odražajo na različne načine v materinem in tujem jeziku:

1. Slabše jezikovne in ne učne zmožnosti: specifične učne težave običajno prizadenejo jezikovne zmožnosti, tako da se bodo ne- angleško govoreči otroci s specifičnimi učnimi težavami najverjetneje soočali s težavami pri učenju, uporabi in pravilnosti angleškega jezika. Kljub temu je učenec lahko sposoben razumeti vsebino v angleščini, čeprav njegova raba jezika ni pravilna.

2. Težave v prvem jeziku: težave, ki so očitne pri prvem jeziku se bodo kazale tudi pri tujem jeziku (npr. oseba, ki ima težave s črkovanjem v španščini, bo imela podobne težave tudi v angleščini).

3. Možnost večjih težav pri angleščini: včasih lahko učne težave zelo malo prizadenejo učenca v njegovem prvem jeziku, zelo močno pa pri angleščini. To se lahko zgodi zaradi naslednjih vzrokov:

- 🔔 Učenčev prvi jezik ima lahko zelo enostavno črkovanje, ki je podobno izgovorjavi v tem istem jeziku, zato je tudi branje lažje in bolj predvidljivo, medtem ko angleški jezik ni ravno predvidljiv.
- 🔔 Učenčev prvi jezik ima mogoče manjši obseg besedišča kot angleški, zato se besede zelo pogosto ponavljajo pri branju. Prav te ponovitve zagotavljajo učencem, ki so rizični za težave pri učenju, veliko utrjevanja že znanih vzorcev.
- 🔔 Učenec se nauči uporabljati kompenzatorne strategije v domačem okolju, v katerem se uči govoriti, brati in pisati. Na ta način premaga številne ovire, ki jih povzročajo učne težave. Vse to pa v novem jeziku, kulturi in okolju ni vedno mogoče.

4. Vsi vidiki učnega procesa: učne težave lahko prizadenejo vidni ali slušni kratkoročni ali dolgoročni spomin, razumevanje abstraktnih pojmov, časovnih pojmov, pisanje, črkovanje ali katerikoli drugi vidik sprejemanja in izražanja informacij. Vse te funkcije so potrebne pri učenju jezikov, zato lahko okvare v katerikoli od njih povzročijo, da je pridobivanje jezika za učenca z učnimi težavami veliko težje.

5. Dva osnovna tipa jezikovnih težav: raziskave o domačih govornicah angleščine, ki imajo učne težave in se trudijo učiti tuje jezike kažejo, da sta pogosto opažena dva tipa učencev: tisti, ki lahko razumejo in govorijo novi jezik dokaj tekoče z dobro izgovorjavo ter celo uporabljajo frazeološke izraze (čeprav je lahko njihova slovnica pri ustnem izražanju šibka), vendar pa imajo težave pri pisanju in branju v novem jeziku in tisti, ki so sposobni brati, pisati

in se učiti pisne slovnice, vendar pa ne morejo upravljati z vidiki poslušanja in govorjenja v novem jeziku.

6. Ne-jezikovni učenec je tretji tip jezikovnih učnih težav, ki ima težave z vsemi vidiki učenja tujega jezika.

7. Inteligenca in učenje jezikov: raziskave so mnogo let nakazovale, da ni nikakršne povezave med inteligenco in zmožnostjo za učenje tujih jezikov. Dejansko pa je bila večina raziskav o težavah pri učenju tujih jezikov izvedena le med uspešnimi učenci, ki pa so imeli težave pri učenju tujega jezika. Iz tega sledi, da obstaja povezanost med inteligenco in zmožnostjo za učenje tujih jezikov (Schwarz, 2003).

*Pri učencih z **blago do zmerno** obliko tujejezičnih učnih težav se pojavljajo:*

- 🔔 težave pri sledenju tempa v razredu;
- 🔔 nezmožnost takojšnjega odgovora, ko je učenec spontano pozvan za odgovor;
- 🔔 večja poraba časa za učenje tujega jezika v primerjavi z ostalimi šolskimi predmeti;
- 🔔 neznanje, kako se učiti posebnega tujejezičnega koncepta, kot so učenje novega besedišča ali analiziranje slovnice ali pravil za izgovorjavo;
- 🔔 težave pri razumevanju govorjenega jezika, še posebej, če je govorjen hitro;
- 🔔 težave pri razumevanju pomena določenega jezikovnega koncepta in pravilna uporaba le-tega pri specifičnih preverjanjih;
- 🔔 težave pri razumevanju navodil, če so ta podana v tujem jeziku;
- 🔔 pravopisne napake pri pisanju (Ganschow, & Schnieder, 2008).

*Učenci z **izrazitimi** tujejezičnimi učnimi težavami bodo najbrž imeli še dodatne težave:*

- 🔔 pri učenju in pomnjenju zvokov ali fonemov novega jezika, še posebno tistih zvokov in fonemov, ki imajo zelo malo ali sploh nimajo podobnosti z maternim jezikom;
- 🔔 pri ponavljanju glasov, besed, fraz ali povedi, ki jih uporablja učitelj ali jih slišijo preko računalnika ali pri drugih posnetkih;
- 🔔 pri branju in pisanju večzložnih besed;
- 🔔 pri razčlenjevanju besed na več kot en zlog, zlasti pri besedah s predponami in priponami ali sestavljenih besedah;
- 🔔 pri prepoznavanju skupnih vzorcev za črkovanje besed;
- 🔔 pri razumevanju in uporabi slovničnih pravil, kot so pravila za oblikovanje množine, svojilnih zaimkov ter izbiranje pravilne besede, še posebej, če se ta pravila razlikujejo od maternega jezika;
- 🔔 pri razumevanju govorjenega jezika, tudi pri počasnem govoru;
- 🔔 pri poslušanju besede in prepoznavanju tega istega izraza v pisni obliki (Ganschow, & Schnieder, 2008).

Černetova (2002) navaja, da se na predmetni stopnji težavam, ki so bile na razredni stopnji vezane predvsem na zmožnosti prepoznavanja črk, povezovanja črk in glasov, slušnega razločevanja in pomnjenja, glaskovanja (brati nevezano posamezne glasove v besedi) ter na same zmožnosti branja in pisanja, pridružijo še težave, ki so vezane na zmožnosti učenja tujega jezika, zapisovanja zapiskov in domačega dela. Tako učenec pri učenju tujega jezika napreduje zelo počasi, ima težave z artikulacijo, zapomnitvijo, prevodom, tvorjenjem stavkov ter z branjem in pisanjem, saj pri tem pogosto izpušča črke. Poleg navedenih znakov se velikokrat posledično pojavljajo še motivacijske težave, čustvene težave (zapiranje vase, negativizem), psihosomatske težave (razne bolečine) ali vzporedne motnje (hiperkinetična motnja ali pomanjkljiva pozornost), ki otežuje uspešno premagovanje, korekcijo motnje ter razvoj ustrezne samopodobe.

Cerkovnikova (2003) navaja, da imajo učenci, ki se slabše pisno izražajo, slabo berejo in imajo težave s slovnico pri pouku slovenščine, zagotovo težave tudi pri drugih predmetih. Še največ težav pa imajo prav pri učenju tujih jezikov. Nadalje je opazila, da imajo učenci zaradi specifičnih učnih težav in vrzeli v znanju velike težave pri pomnjenju novih besed in pri pravilnem zapisu le-teh.

Učenci z učnimi težavami pri tujem jeziku, npr. angleščini:

- 🔔 potrebujejo strukturo in veliko ponovitev – vse mora biti skoraj prenaučeno;
- 🔔 učitelj naj besede v angleščini pravilno izgovarja, artikulira ter je med govorom usmerjen proti učencem;
- 🔔 vsak del jezika mora biti predstavljen na več različnih načinov (multisenzorno),
- 🔔 učenci mogoče potrebujejo več poudarka na slovnici kot je po navadi dano, prav tako bi mogoče bil dobrodošel prikaz neposrednih razlik med angleščino in slovenščino;
- 🔔 pri razvijanju zmožnosti branja naj učenci berejo knjige, ki so primerne njihovi ravni branja;
- 🔔 pri ocenjevanju pisnih izdelkov bodimo selektivni; usmerimo se samo na eno vrsto napak, ne pa da popravljamo vse kar je narobe; uporabimo lahko različne barve za različne vrste napak- npr. eno barvo za slovnične napake in eno barvo za napačno črkovanje besede;
- 🔔 pri vsem naštetem moramo biti potrpežljivi (Milharčič 2003, po Griffiths, 2000).

*Dodatne prilagoditve, ki koristijo učencem z **izrazito** obliko tujejezičnih učnih težav:*

Pri poučevanju novih glasov ali fonemov in simbolov poučujemo samo enega ali dva naenkrat. Poudarimo, kako premikamo usta za čisto izgovorjavo. Po izgovarjanju določenega glasu naj učenci istočasno sledijo, izgovorijo in ponovijo zvočni vzorec. Ključen je ponavljajoč se in jasen model, prav tako pa tudi poudarjena razlika med izgovorjavo istega glasu v maternem in tujem jeziku.

Istočasno uporabimo različne učne kanale (poslušanje, govor, branje in pisanje) za poučevanje jezikovnega koncepta.

Uporabimo preproste vizualne pripomočke, kadar koli je to mogoče.

Uporabimo izrecni model učenja in strategij pri reševanju testov.

Zagotovimo strukturirane preglede oz. povzetke zajete snovi in vodene aktivnosti za urjenje in utrditev strukture, pri tem združimo sposobno močnega učenca s šibkejšim.

Uporabimo barve za označevanje spola, ujemanje glagola in osebka ter drugih načel ujemanja v tujem jeziku, da poudarimo koncept.

Uporabimo pripomočke pri pomnjenju predstav, kot so pesmi z določeno slovnično strukturo, specifičnimi rimami in besedami v maternem jeziku, ki zvenijo podobno kot besede v tujem jeziku.

Izognimo se nalogam dopolnjevanja stavkov, kot so slovnični ali besediščni delovni listi, razen če so dani na izbiro odgovori.

Vzemimo si čas, da pojasnimo način dela s slovničnimi razlagami v učbenikih.

Med preverjanjem zagotovimo dovolj časa za učence s počasnejšimi zmožnostmi jezikovnega procesiranja.

Ti predlogi pomoči so prvotno namenjeni predvsem otrokom z disleksijo pri učenju angleščine. Vendar pa so ti lahko enako v pomoč tudi ostalim otrokom pri učenju angleščine in ne samo otrokom z disleksijo (Ganschow, & Schnieder, 2008).

Prilagoditve, ki bi lahko pomagale učencem z učnimi težavami pri učenju tujih jezikov:

- 🔔 podaljšanje časa pri preverjanju in ocenjevanju znanja;
- 🔔 preverjanje in ocenjevanje znanja naj poteka v okolju, kjer ni motečih distraktorjev;

- 🔔 uporabljajmo alternativne teste, npr. učencem s fonološkimi ali slušno- vidnimi težavami ter težavami pomnjenja omogočimo pisne preizkuse znanja, raje kot ustno preverjanje in ocenjevanje znanja, saj lahko tako bolj natančno ocenimo njihovo znanje tujega jezika.
<http://www2.gsu.edu/~wworld/Resources/strategiesforeignlanguage.htm>

Prilagoditve učnega okolja

Učencem s težavami pri učenju angleščine lahko koristijo naslednje prilagoditve:

- 🔔 dostop do elektronskih prevajalcev, slovarjev, raznih slikovnih slovarjev, itd.;
- 🔔 poenostavljena navodila, tako ustna kot pisna (navodila podana v pisni in ustni obliki);
- 🔔 visoko strukturirani razredi in ustaljene navade; koledarji, dodelitev listov in drugih predmetov, ki pomagajo učencu predvidevati nadaljnje dogajanje.

Prilagoditve se načrtujejo v skladu s potrebami učencev, zato da bi povečali njihovo udobje in sposobnost za uspešnost v učnem procesu (Schwarz, 2003).

Učenje tujih jezikov mora potekati celostno, še posebej v zgodnjem in srednjem otroštvu, tako da znotraj tega učenci razvijajo zmožnosti poslušanja in slušnega razumevanja, branja in bralnega razumevanja, govornega in pisnega sporočanja. Jezikovne sposobnosti, kot sta slovnica in besedišče, pa so podlaga tem dejavnostim (Grosman, 2004).

Med temeljnimi cilji poučevanja in učenja tujega jezika je v ospredju cilj usposobiti učenca, da je v vlogi sporočevalca in v vlogi sprejemnika sporočila dejavno udeležen. Da pa bi bil učenec zmožen sporočati v tujem jeziku, mora poznati vsaj v omejenem obsegu naslednje:

- 🔔 besedje in različne ravni besednega pomena;
- 🔔 pravila sistema tujega jezika;
- 🔔 strategije ustrezne uporabe obojega (iznajdljivost, spretnost in učinkovitost svojih zmožnosti) (Čok et al., 1999).

Za učenje tujega jezika je ta zmožnost izredno pomembna in je osnovni vir znanja, iz katerega učenci črpajo, da lahko nato sami govorijo v tujem jeziku. V zgodnjem učenju tujega jezika učenci pri poslušanju učiteljeve besede (ali drugih virov) razumejo veliko več, kot znajo povedati (tudi pri usvajanju maternega jezika se odzivamo prej, kot sami spregovorimo). Pri poslušanju morajo biti učenci motivirani in zbrani ter morajo vedeti, zakaj poslušajo (Seliškar, 1995).

Za uspešno usvajanje tujega jezika je pomembno, da učenci voljno in z zanimanjem sprejemajo glasovne posebnosti novega jezikovnega koda in da jim ni nelagodno, ko ga pričrejo govoriti. Zato mora biti razred prijetno okolje, v katerem bodo učenci pridobili samozavest za sporočanje v tujem jeziku. Za mlajše otroke je značilno, da po navadi lažje posnemajo glasove tujega jezika kot odrasle osebe. Razlog za to je, da so govorni organi človeka v otroštvu prožnejši (Čok et al., 1999).

Učitelj mora biti dober govorec tujega jezika- njegova izgovorjava mora biti kar se le da blizu izvorni izgovorjavi. Otroci namreč kaj hitro posnamejo ne le dobro, ampak tudi slabo izgovorjavo. Učitelju so pri približevanju izgovorjavi rojenega govorca tujega jezika v pomoč zvočni posnetki, ki so spremljajoči del sodobnih učbeniških gradiv (Seliškar, 1995).

V starosti 7 do 10 let je branje več ali manj omejeno le na krajša besedila, predstavljenih in utrjenih v obliki igralnih dejavnosti. Mnogi otroci si besede bolje zapomnijo, če jih slišijo in vidijo, zatorej naj bodo predvsem prve pisane besede zmeraj spremljane še z vidno predstavo. Glasno branje spodbuja tako pridobivanje »naravne« intonacije, ritma, izgovorjave, pridobivanje idiomatskih izrazov kot tudi samega občutka za jezik (Seliškar, 1995).

Dejavniki, ki vplivajo na uspešnost dvojezičnega **branja in pisanja** ter opredeljujejo njegov začetek in nadaljevanje, lahko združimo v naslednje štiri sklope:

Učenec: raven njegovih splošnih sposobnosti, ravni zmožnosti in ustrezne osebne značilnosti, ki skupaj oblikujejo njegovo splošno pripravljenost za branje in pisanje.

Družinsko okolje: okolje, kjer pride otrok do prvih stikov s pisano besedo, kjer nastajajo spodbude za poznavanje tujega jezika, kjer se oblikuje kultura branja.

Družbeno okolje: kultura pisane besede v javnem življenju, prisotnost tujega jezika v njem, kulturne in družbene konvencije, ki opredeljujejo vlogo nacionalnega in tujega jezika v družbi in določajo stvarne možnosti, da učenec uri branje in pisanje.

Pedagoška zasnova opismenjevanja in šolska praksa: cilji in operativni postopki pri opismenjevanju v prvem jeziku, čas in način vključevanja opismenjevanja v tujem jeziku, vloga tujega jezika, učna sredstva in gradiva za opismenjevanje v prvem in tujem jeziku, usposobljenost učitelja za opismenjevanje učencev (Čok et al., 1999).

Kaj povzročata učencem težave pri branju besedil v tujem jeziku?

Če učenec jezika še ne obvlada, se opira na soizvorne besede, ločila, velike začetnice, imena in na splošno znanje, ki ga ima o kulturi in jeziku. Ko jezik že malo bolje obvlada, mu težave v besedilu povzročajo neznane besede- tudi temeljne, jezik stroke – če se na področje ne spozna, zapletenost idej, žargon- jezik, ki je namenjen temu, da prikrije pomen, slang in podobno. Učence je zato potrebno naučiti prepoznati jezikovne vzorce znotraj stavkov in med stavki ali deli besedila, s tem da povečujemo ali širimo besedišče in **znanje slovničnih struktur**, prav tako pa morajo poznati vezne elemente v besedilu (Kukovec, 2000).

Po metakognitivno-interstavčnem modelu bralnega razumevanja je za razumevanje prebranega pomembno:

- 🔔 dekodiranje besed;
- 🔔 razumevanje sintakse- skladnje;
- 🔔 sposobnost zadržati v delovnem spominu sekvenco besed;
- 🔔 da zna bralec uporabiti ključne besede in
- 🔔 ustrezen besednjak.

Gelderner (et. al, 2007, po Banks, 2008) je našel dokaz, ki podpira hipotezo transferja. Ta napoveduje, da ima bralno razumevanje v maternem jeziku močan vpliv na učenčevo bralno razumevanje v tujem jeziku. Razumevanje krajših besedil učence zelo motivira, saj na ta način dobijo konkreten dokaz, da širijo znanje tujega jezika. Na začetku uvajamo krajše, že poznane zgodbe. Učence je potrebno pri branju opozoriti, da morajo prebrati, kar v resnici vidijo in ne uganjevati besedila. Na začetku je priporočljivo spremljanje besedila s prstom, saj to učence upočasni pri branju in hkrati vpliva na njihovo koncentracijo. Pri prvem srečanju z besedilom učencem zagotovimo dovolj časa, da besedilo preberejo sami zase, saj bodo tako lahko povezali povedi in razumeli njihov pomen (Brumen, 2003).

Učenci spoznavajo lastnosti pisnega besedila ob branju in pisanju. Najprej spoznavajo zgradbo stavka in povedi, potem tudi odstavka in besedila ter postopoma pričenjajo razvijati strategije smiselne zgradbe pisnega sestavka in možnosti ustvarjanja besedilne kohezije (vezljivosti) in koherence (sovisnosti). Pisanje se od govora bistveno razlikuje, saj med bralcem in piscem običajno ni neposrednega stika in pisec nima povratne informacije o razumevanju besedila. Ravno tako je bralec pri razumevanju odvisen samo od besedila in okoliščin ter po navadi ne more dobiti dodatne razlage od avtorja. Napake, ki jih pri govoru še dopuščamo, so pri pisanju nesprejemljive, nekoherentnost pa povzroča bralcu velike težave in lahko onemogoči sporazumevanje. Zato je potrebno, da je pisanje natančnejše in še bolj

organizirano kot govor, pisec pa mora imeti dovolj časa, da dobro premisli ter svoje osnutke preoblikuje in dovrši (Grosman, 2004).

Pri zgodnjem učenju tujega jezika v zgodnjem otroštvu je razvijanje zmožnosti pisanja omejeno predvsem na pisavo, pravopis, ločila; šele kasneje pa učenci besede in stavke povežejo v ustvarjalno vsebino. Vse dejavnosti za razvijanje zmožnosti pisanja morajo biti skrbno pripravljene z načrtovanjem idej in oblikovno predpripravo. Pomembno je, da otrokovih storitev ne popravljamo z rdečim svinčnikom, saj bo npr. pesem, vrnjena vsa »rdeča«, v kali zadušila vse otrokovo veselje in ustvarjalnost. Tudi pri razvijanju te zmožnosti nas mora voditi načelo, da otroci ne marajo enoličnosti in da je spreminjanje aktivnosti v razredu osnova učinkovitega učenja tujega jezika (Seliškar 1995).

Pomen besedišča je zelo velik, saj predstavlja enote, s pomočjo katerih učenci gradijo večje enote, to je stavke in povedi. Besedišče, ki ga učenci pridobivajo, je lahko *receptivno* (pasivno, učenci besede le prepoznavajo in razumejo, včasih tudi s pomočjo sobesedila) ali *produktivno* (aktivno, učenci znajo besede ustrezno rabiti v govornem in pisnem sporočanju). Obseg receptivnega besedišča je tako bistveno večji od produktivnega (Grosman, 2004).

Poučevanja in učenja besedišča se moramo lotiti sistematično; učencem moramo pomagati, da bodo nove besede utrjevali, se jih naučili, si jih zapomnili in jih znali priklicati, ko jih bodo potrebovali (Čok et al., 1999).

Učitelj lahko pomen novih besed razloži preko demonstracije / slike ali pa preko ustne razlage (z definicijo, s postavitvijo besede v ustrezen kontekst ali s prevodom). Vse naštetе tehnike, razen prevoda, zahtevajo od učenca določeno stopnjo miselne aktivnosti pri konstruiranju pomena nove besede. Obseg miselne aktivnosti vpliva na to, kako se bo nova beseda vgradila v spomin; bolj kot so učenci miselno aktivni in razmišljajo o novi besedi ter njenem pomenu, bolj verjetno je, da si bodo besedo tudi zapomnili. Takojšen prevod besede v materni jezik zatre otrokovo potrebo ali motivacijo za to, da bi razmislil o pomenu nove besede ali da bi novo besedo obdržal v spominu. Posledica tega je, da čeprav bo razumevanje takojšnje in »neboleče«, si učenec pomena dolgoročno ne bo zapomnil (Cameron, 2001).

Učitelj mora vse učence spodbujati, da bodo pri usvajanju besedišča znali uporabljati kontekst in strategije ugibanja ter odkrivanja pomenov besedišča. Pri ločevanju med receptivnimi in produktivnim besednim zakladom je pomembno vedeti, kaj pomeni poznati besedo. Pri tem lahko upoštevamo naslednje zahteve:

- 🔔 razumeti jo, kadar je napisana ali izgovorjena;
- 🔔 priklicati jo, kadar jo potrebujemo;
- 🔔 uporabljati jo s pravilnim pomenom in **slovnično pravilno**;
- 🔔 vedeti, katere besede lahko uporabljamo v zvezi z njo;
- 🔔 pravilno jo izgovarjati in jo uporabljati v ustrezni situaciji;
- 🔔 pisati jo pravilno in
- 🔔 vedeti, ali ima pozitivne ali negativne konotacije (Čok et al. 1999).

Pri učenju besedišča je pomembno, da vzpostavimo močne spominske povezave, da se bodo nove besede vgradile v dolgotrajni spomin. Da bi besedišče ostalo aktivno in pripravljeno za uporabo, so potrebne razne aktivnosti pomnjenja, tako pri prvem učenju besed kot tudi pri naslednjih rednih ponavljanih in utrjevanjih (Cameron, 2001).

Učenje besed je **tesno povezano s slovnico**, saj s predstavitvijo slovnice v različnih kontekstih učenci pridobivajo zmeraj nove besede v raznovrstnih situacijah (Seliškar, 1995).

Če izhajamo iz predpostavke, da je besedišče močan nosilec pomena in pomen jedro komunikacije, je jasno, da je proces učenja besedišča mnogo bolj osebne narave kot učenje slovničnih paradig. To ponazarja tudi dejstvo, da glede tega, katere slovnične strukture poučevati na kateri stopnji, vlada precejšnje soglasje, medtem ko tega ne bi mogli reči za besedišče. Učenec želi dati besedi v trenutku sporočanja pomena, tiste, ki jih je sam izbral in prav zato učitelji ne moremo povsem nadzorovati tega, kar si učenci izberejo, da si bodo zapomnili. Glavni vir novega besedišča sprva prihaja predvsem iz dejavnosti poslušanja, pri tem pa pomen določajo tudi določene slovnične značilnosti. Veliko kontrastivnih stavčnih parov nosi različne pomene, ki temeljijo na slovničnih in ne leksikalnih izbirah in učenci bodo morali razumeti tudi takšne razlike, in to prej, kot jih bodo sami sposobni uporabljati. Iz tega lahko razberemo, da je tudi slovnica receptivna zmožnost (Čok et al., 1999).

Na učenje slovnice tako vplivajo naslednji dejavniki:

- 🔔 dejavniki učenčevega razvoja (npr. razvojna stopnja učenca ter njegov kognitivni stil, raven uzaveščenosti sistema maternega jezika) in
- 🔔 dejavniki pouka (npr. usmerjenost pedagogike šolske stopnje, didaktični pristopi pri poučevanju slovnice) (Čok et al., 1999).

Vloga slovnice pri učenju/ poučevanju tujega jezika

Pri učenju slovnice ni cilj, da si učenci zapomnijo slovnična pravila, temveč da znajo slovnične strukture pravilno in primerno uporabljati. V splošno sprejeti definiciji komunikacijske zmožnosti, slovnična zmožnost (metajezikovna kompetenca) zavzema zelo vidno mesto, vendar ostaja vloga slovnice pri pouku tujih jezikov še naprej sporna. Znanje slovnice je za govorno in pisno sporočanje temeljnega pomena, vendar pa sama ne zadošča za vso jezikovno produkcijo in recepcijo. Slovnica je namreč ena izmed treh razsežnosti jezika, ki so med seboj tesno povezane. Slovnica nam daje obliko jezikovnih struktur (odgovor na vprašanje »Kako se določena struktura tvori?«), vendar le te oblike ne pomenijo nič, če jim ne dodamo še druge in tretje dimenzije, tj. pomena / semantike (»Kaj neka beseda pomeni?«) in rabe/ pragmatike (»Kdaj/ Kako uporabljamo določeno besedo?«). Vse tri razsežnosti pa so med seboj izrazito povezane (Čok et al., 1999).

Slovnico potrebujemo, ker:

slovnična pravilnost in natančnost vpliva na sam pomen;
če pozornosti ne usmerjamo na strukturo, le- ta ne bo pravilno naučena;
strukturno usmerjena navodila so zlasti pomembna za tiste značilnosti v slovnici tujega jezika, ki se razlikuje od prvega jezika, ali ki niso zelo opazne (Cameron, 2001).

Slovnični pomen

Slovnica ureja postopke povezovanja jezikovnih struktur v pravilno besedilo in s tem določa pomen njegovih posameznih sklopov. Poznavanje pomenov nam omogoča ustrezno semantično izbiro v posameznem govornem položaju (npr. izbira v rabi med *some boys* ali *the boys*), ta postopek izbire pa vključuje tudi različne pomene, ki jih lahko izraža struktura/ oblika (Čok et al., 1999).

Slovnica ne vpliva le na to, kako so jezikovne enote med seboj združene, da bi bile čim bolj pravilne, temveč vpliva tudi na sam pomen besedila. Poučevanje slovničnega pomena se pogosto in v mnogih učbenikih zanemari na račun pravilnosti oblike, čeprav je npr. poznavanje pravilne oblike glagola v nekem času precej irelevantno, v kolikor ne razumemo

pomenske razlike, ki s tem nastane. Pogosto je prav pomen slovnične strukture tisti, ki učencem povzroča prej opisane težave (Ur, 1996).

Poučevanje slovnice

Poznamo posredno (implicitno) in neposredno (eksplicitno) poučevanje slovnice. Pri **implicitnem** poučevanju slovnice bi lahko rekli, da je slovnica »skrita pred učenci«. Učenci tako npr. poslušajo neko besedilo in sodelujejo v aktivnostih, ki so povezane s tem besedilom, vendar je poudarek na samih dejavnostih in ne na slovnici, čeprav se ta v besedilu pojavlja in jo učenci tako ali drugače uporabljajo. Učitelj učencem pomaga, da jezik usvajajo in vadijo, vendar pa njihove pozornosti ne usmerja na zavestno obravnavo slovničnih značilnosti jezika. Učenec slovnične oblike v tem primeru vidi in uporablja, vendar jih ne zaznava kot takšne. Pri **eksplicitnem** poučevanju slovnice pa učitelj podaja tudi slovnična pravila in strukture. Za starejše učence s predznanjem bo zelo koristno oz. celo nujno, da se učijo slovnice tujega jezika. To je seveda odvisno tako od učne situacije kot od ciljev poučevanja in učenja tujega jezika. Učitelj se mora na osnovi lastnih izkušenj sam odločiti, do kakšne mere je zavestno učenje slovnice koristno za učenca (Čok et al., 1999).

Sčasoma samo to, da je učenec izpostavljen ciljnemu jeziku ne bo več zadoščalo. Učenec bo moral postopoma uzavestiti in ponotranjiti tudi slovnične značilnosti jezika, ki jih na zgodnji stopnji učenja še ne zaznava. Določene slovnične prvine bo moral najprej opaziti oz. ga bo učitelj moral z njimi seznaniti, učenec pa bo moral nekaj vnosa pretvoriti v prevzem. Slovnica bo začela dobivati pri učenju tujega jezika pomembnejšo vlogo. Pri postopnem prehajanju implicitnega poučevanja slovnice k bolj eksplicitnemu pristopu, moramo omeniti **induktivno-deduktivno paradigmo** (tj. voditi in podajati slovnico). V njej se zrcali odnos med slovnično razlago in slovnično vadbo, kot je razvidno tudi v spodnji shemi (Čok et al., 1999).

Tabela 0.1: **Induktivno-deduktivna paradigma**

Induktivno primeri	↓	Deduktivno pravila	↓
vadba	↓	primeri	↓
pravila		vadba	

Gledano iz izobraževalnega vidika, je induktivni pristop bolj zaželen, ker:

- 🔔 bolj spominja na naravno usvajanje jezika, kjer pravila usvajamo podzavestno;
- 🔔 bolj ustreza konceptu razvoja učenčevega vmesnega jezika, ker učenci napredujejo skozi zaporedne stopnje usvajanja pravil;
- 🔔 dopušča učencu, da dobi občutek za rabo jezika, preden mu podajamo slovnične razlage o njej;
- 🔔 spodbuja učenčevo notranjo motivacijo, ker mu omogoča pravila odkrivati.

Ugotovljeno je bilo, da čeprav lahko nekateri učenci usvojijo točne jezikovne oblike že samo z izpostavljenostjo ciljnemu jeziku, je le nekaj učencev to sposobno narediti učinkovito, še posebno če so »postadolescenti« ali če je njihova izpostavljenost omejena le na učilnico, kot je v primeru, ko se angleščino poučuje kot tuji jezik. Nasprotno pa raziskave kažejo, da so učitelji, ki usmerjajo pozornost učencev na jezikovne oblike med komunikacijskimi interakcijami, bolj učinkoviti od tistih učiteljev, ki nikoli ne usmerjajo pozornosti na obliko ali ki to storijo le v nejasnih učnih urah slovnice (Larsen- Freeman, 2001).

Načrtovanje slovnične učne ure

Naslednje štiri stopnje učencem omogočajo, da razvijajo slovnico in postajajo v rabi jezika vse bolj natančni (Edurne, 2008) :

1. Opazovanje

To je faza, v kateri učenci izpostavijo določene značilnosti jezika in so nanje pozorni. To se zgodi, ko se določena značilnost pogosto pojavlja; se sklada z osnovno funkcijo učenčevega prvega jezika in ima funkcijo, za katero je verjetno, da bi ji učenec namenil posebno pozornost (Edurne, 2008).

Batstone (1995, po Cameron, 2001) opredeli opazovanje kot aktiven proces, med katerim se učenec zave strukture, opazi povezave med strukturo in pomenom, vendar sam pri tem ne manipulira z jezikom. Navedene aktivnosti vodijo k opazovanju vzorcev slovnice v jeziku. Če pa želimo narediti opazovanje bolj verjetno in tako, ki ustreza kriterijem za dobro opazovanje, načrtujemo vodene dejavnosti opazovanja, kot na primer naloga *Poslušaj in opazuj*, kjer učenci poslušajo povedi ali povezan del govora in dopolnijo tabelo ali mrežo glede na to, kar so slišali. Če želijo to ustrezno dopolniti, morajo pozorno prisluhniti vidiku slovnice, ki se ga učijo.

2. Sklepanje in postavljanje hipotez

To je faza, v kateri je učenec sposoben opaziti vzorce jezika in ustvariti hipotezo o pravilih, ki jih lahko s tem vzorcem tudi pojasni. Učenci bodo postopoma dopolnili svoje hipoteze v skladu z novimi informacijami (Edurne, 2008).

3. Strukturiranje in prestrukturiranje

Ko učenci ugotovijo nova pravila, jih morajo tudi ponotranjiti v svojo miselno predstavo o angleški slovnici. Ta informacija pa mora biti ponovno prestrukturirana, ko se učenec pomakne na naslednjo stopnjo razvoja (Edurne, 2008).

Cameron (2001) navaja, da zahteva strukturiranje načrtovane vaje okrog samega pomena in strukture. Učenec mora biti pri tem aktivno vključen v konstrukcijo jezika, da lahko izrazi natančen pomen, tako da ga to morda spodbuja k nadaljnjemu in bolj natančnemu opazovanju.

Cilj strukturiranih aktivnosti je, da učencem pomagajo ponotranjiti slovnične vzorce tako, da postanejo del njihove notranje slovnice. Poudarek je predvsem na notranjem delu, ki je rezultat aktivnosti, ki zahtevajo natančnost, in ne na fluentnosti v rabi jezika. Učitelj mora pri tem zagotoviti dovolj utrjevanja za določeno jezikovno strukturo.

4. Avtomatizacija

V materinem jeziku se izražamo brez zavestnega razmišljanja o tem, kako bomo gradili stavek in katere besede bomo pri tem uporabili. Če želi oseba govoriti v realnih, konkretnih situacijah v življenju, je nemogoče uporabljati vsa pravila na zavestni ravni. Sistem pravil mora delovati samodejno v proceduralnem smislu.

Avtomatizacija (t.j. proceduralizacija) jezikovnega znanja je najpomembnejši dejavnik v razvoju fluentnosti rabe tujega jezika in je rezultat urjenja. Sodobno poučevanje tujega jezika ima naslednje cilje: učenci morajo preoblikovati deklarativno znanje v proceduralni spomin z namenom proizvodnje jezika z uporabo ustreznih pravil in besedišča. Ko učenci sestavijo vprašanje z glagolom ' *to do* ' 500 namesto 50-krat, postane to avtomatično in jim ni potrebno več razmišljati o samem pravilu. Na tej točki je pravilo bilo proceduralizirano (Macedonia, 2005).

Možgani lahko prikličejo le informacije, ki smo se jih naučili. Na podlagi tega, bo učenec lahko izpolnil nalogo, ki bo zahtevala vstavljanje končnic glagolov. Vendar pa to ne pomeni, da bo učenec sposoben glagolom dodati pravilne končnice tudi v konkretni situaciji, ko je potrebna hitra reakcija (Macedonia, 2005).

Učenec tujega jezika, ki nima dovolj znanja o morfoloških in sintaktičnih pravilih, je pri oblikovanju povedi negotov in pri tem izgublja čas. Če učenec ne razlikuje med prvo in tretjo osebo glagola, potem postane dobro namerna komunikacija obremenjujoča, saj učenec pri tem ne upošteva semantike. Jasno je, da so slovnične vaje potrebne za doseganje bistvene stopnje natančnosti preko proceduralizacije, vendar pa jim v učbenikih kljub temu ni namenjeno dovolj pozornosti (Macedonia, 2005).

Cameron (2001) prav tako navaja, da se na tej stopnji od učencev pričakuje, da avtomatizirajo rabo slovničnih struktur tako, da jih lahko hitro in tekoče uporabijo pri komunikaciji. Dejavnosti na tej stopnji morajo usmerjati pozornost tako na slovnico kot tudi na učinkovito komunikacijo. S postopnim prilagajanjem zahtevnosti in z zmanjševanjem časa, ki je na razpolago za reševanje ali izvrševanje določenih zahtev, lahko učitelj pripomore k napredovanju pri avtomatizaciji.

Urjenje jezikovnih zmožnosti in znanj

Urjenje je dejavnost, s pomočjo katere utrdimo in temeljito obvladamo jezikovne zmožnosti in znanja. Urjenje je kot taka verjetno najpomembnejša od vseh stopenj izobraževanja, zato je za učitelja najpomembnejša razredna aktivnost prav ta, da začne in vodi dejavnosti, ki učencem zagotavljajo možnosti za učinkovito urjenje.

Namen urjenja

VERBALIZACIJA	AVTOMATIZACIJA	AVTONOMIJA
Učitelj opisuje in prikazuje strokovna vedenja, ki naj bi se jih učenci naučili; učenci to dojemajo in razumejo.	Učitelj predlaga vaje; učenci se urijo v zmožnostih, da bi jim to pomagalo pri avtomatizaciji, vse to spremlja učitelj.	Učenci sami še naprej uporabljajo zmožnost in postajajo vse bolj usposobljeni in kreativni.

Namen urjenja slovnice je, da se učenci naučijo slovničnih struktur tako temeljito, da jih bodo lahko sami pravilno uporabljali (Ur, 1996).

Šabatova (2006) navaja, da obstajajo različni načini za urjenje, kar pomeni, da učenci izvajajo aktivnosti s pomočjo tehnik, ki jih uporabijo za urjenje slovničnih struktur. V nadaljevanju navajam štiri različne tipe urjenja:

1) *Mehanične vadbe* se pogosto izvajajo s celotnim razredom, pri tem učencem predstavimo novo slovnično strukturo in jih prosimo, naj jo ponovijo. To urimo toliko časa, dokler učenci niso sposobni slovnične strukture povedati v pravi obliki. Namen mehaničnih vadb je učencem dati hitro urjenje v rabi strukture. Prednost takega urjenja je, da lahko učitelj popravlja kakršne koli napake in lahko učence spodbuja, da se osredotočijo na zahtevnejša področja. Ta način pa je monoton in za večino učencev dolgočasen.

2) *Interaktivne dejavnosti* predstavljajo možnost za urjenje jezika na bolj smiseln in prijeten način. Učenci pogosto delajo skupaj v parih ali skupinah. Med seboj si izmenjujejo informacije na smiseln in zanimiv način. Učencem damo določene materiale (besedila, slike, zemljevide) in na te materiale vezane naloge, ki omogočajo urjenje predstavljene slovnične

strukture. Pomanjkljivost tega je, da učitelj nima nadzora nad vsemi učenci in tako ne more biti prepričan, ali vsi učenci slovnično strukturo res razumejo.

3) *Vključevanje osebnosti* lahko izvedemo na način, ko učenci izvajajo dejavnost in istočasno govorijo o sebi. Učence prosimo, naj razpravljajo o stvareh, ki vključujejo njihovo osebnost in to uporabijo kot usmeritev pri urjenju slovnice. Ta dejavnosti so blizu mehanične vadbe, vendar so bolj zabavne in prijetne, ker so učenci zaproseni, da govorijo o sebi.

4) *Igre* so zagotovo najbolj zanimiv in najbolj priljubljen način urjenja slovnice. Igre so za delo s slovnico vedno koristne. Učencem podamo novo slovnično strukturo preko igre, kar predstavlja najbolj naraven način usvajanja, še posebej pa to velja za otroke.

Na splošno velja, da potrebujejo učenci veliko urjenja slovnice, vendar je le od učitelja odvisno, kako bo to izvajal. Dober učitelj bi moral vedno upoštevati to, da bi učenci radi izvajali naloge z užitkom in ne samo pod prisilo.

Slovnice vaje

Cilj slovnice vaje je spodbujati avtentičnost in kreativno uporabo ciljnega jezika, slovnica je samo sredstvo za doseg cilja in ni cilj sama po sebi. Slovnice vaje morajo biti raznolike, hkrati pa morajo razvijati vse sestavine jezikovnega pouka, ne le slovnico in besedje, temveč tudi vse štiri jezikovne zmožnosti. Vaje morajo biti mehanično enostavne s kratkimi in jasnimi navodili. Če je le mogoče, je dobro, da je vsak slovnični element obravnavan v vseh jezikovnih zmožnostih. Paziti moramo tudi na postopnost težavnosti, se pravi, da vsebuje slovnica pravilno progresijo, vsaka nova vaja naj bo težja od prejšnje, bolj komunikativna in pragmatična. Cilj vsake slovnice je olajšati izražanje v tujem jeziku. Vaje torej ne smejo biti pretežke in ne preveč enostavne. Učence je potrebno pri reševanju slovnice vaje spodbujati k samozavesti, pomembno je, da se ne bojijo napak. Prav s tem, ko delajo napake, se tudi učijo.

Slovnica je govorjenje, poslušanje, branje in pisanje

Učencem je treba dati priložnost urjenja in tvorbe jezika, ki je strukturno točen, vendar pri tem učitelj ne sme pozabiti na vrednost tega, da učencem omogoči, da sami odkrivajo strukturo pri branju in poslušanju. Učenje rabe tujega jezika terja čas in pri tem je potrebna ponavljajoča se izpostavljenost strukturi jezika in besedišču ter sami možnosti praktične uporabe jezika. Ko učitelji delajo s svojimi učenci na področju slovnice, bi morali biti sposobni doseči učinkovito rabo vseh štirih jezikovnih zmožnosti (poslušanje, govor, branje in pisanje). Analiza posnetih dialogov je dober primer tega. Po tem, ko so učenci poslušali pogovor na kaseti, jih prosimo, naj poiščejo konkretne primere določene slovnične strukture, ki smo jo pred kratkim obravnavali.

Vse igre pa niso uspešne pri poučevanju jezikovnih zmožnosti. Če je igra zgolj za zabavo in ni povezana z izobraževalnimi cilji, skoraj zagotovo ne bo imela želenega učinka. Za vsako igro si je potrebno jasno postaviti, kakšen jezikovni izid želimo z njo doseči. Igra je lahko igra poslušanja, ki učencem omogoča, da večkrat slišijo novo slovnično strukturo ali pa je lahko govorna igra, ki omogoča vadbo slovničnih struktur, potem ko je ta struktura že bila ponotranjena. Učitelj bi moral voditi učence skozi napredovanje, tako da je igra vedno v mejah njihovih zmožnosti. To naredi igre zabavne, raje kot delavne. Napaka je, da igramo igro govornega sporočanja takoj po tem, ko je bila predstavljena nova slovnična struktura. V idealnih okoliščinah igre branja, črkovanja in pisanja sledijo šele, kadar so bile nove slovnične strukture ponotranjene in ko jih učenci lahko tudi ustno uporabljajo (Vernon-Shelley, 2007).

Tudi *teorija notranje motivacije* nam daje vpogled v to, zakaj poučevanja slovnice preko igre dejansko deluje. Notranja motivacija se nanaša na notranje dejavnike, ki nas spodbujajo, da nekaj naredimo. Če so igre dobre, potem se bodo učenci med igranjem tudi učili. Uporaba gibanja je bistvenega pomena, saj učencem pomaga spodbuditi njihove umske sposobnosti in živčne poti, s čimer se spodbuja tudi samo učenje in pomnjenje (Vernon- Shelley, 2007).

Vernon-Shelley (2007) navaja naslednje štiri dobre razloge za poučevanje slovnice preko iger:

Pomen IKT	ZNAČILNOSTI IKT	PRIMERI SPECIFIČNIH POTREB	PRIMERI DEJAVNOSTI, KI SO PRILAGOJENE ZA TUJE JEZIKE
HITROST IN AVTOMATIZACIJA	Hitrejše oblikovanje besedila, hitrejše opravljanje vsakdanjih opravil, zmanjšanje nepotrebnih nalog, neposrednost in vizualni učinek.	Bralno-napisovalne težave, disleksija, učne težave.	Besedno predelovanje v tujem jeziku, iskanje slik in pripadajočih besedil, naloge dopolnjevanja, uporaba PowerPointa s predstavitev jezika in z vključevanjem zvočnih dražljajev.
ZMOGLJIVOST IN OBSEG	Organizacija in razvrščanje podatkov/ materialov, odstranitev geografskih ovir učnega okolja, iskanje informacij z lastno hitrostjo, multi-media.	Osebe, ki so gibalno ovirane, osebe s čustvenimi in vedenjskimi težavami, osebe z motnjami pozornosti in koncentracije, ADHD.	Izvirni vizualni in drugi materiali, uporaba videa in ostalih medijev (besedila, slike, zvok, gibanje).
POSTOPNOST	Preverjanje idej za izboljšanje jezika, takojšnja povratna informacija.	Osebe s pomanjkanjem samozavesti in zaupanja.	Besedno-predelovanje, osnutek / preoblikovanje, naloge povezovanja, izgovorjava, ocena.
INTERAKTIVNOST	Interakcije brez negativnih posledic; hitre in dinamične povratne informacije.	Osebe, ki imajo motnje avtističnega spektra, osebe s čustvenimi in vedenjskimi težavami.	Besedno predelovanje, igre, CD-ROM simulacije, Hiperpovezave.
JASNOST	Ustrezna pisava, razporeditev in označevanje z barvami, odstranjevanje nepotrebnega materiala, 3D predstavitev.	Bralno-napisovalne težave (pismenost), disleksija, slepe in slabovidne osebe, učne težave.	Prikaz dela z uporabo besednega predelovanja, FrontPage itd.
VERODOSTOJNOST	Pristnost nalog in materialov, obdelava besedil in numeričnih podatkov.	Vse posebne potrebe.	Spletne strani, e-mail, projektno delo, baze podatkov, preglednice, grafiki, grafi.
OSREDOTOČANJE	Omogoča učenje, ki se osredotoča na bistvene podatke.	Vse posebne potrebe.	Besedno predelovanje, uporaba iskalnikov.
VEČ- UPORABNOST	Sovpada različnim učnim stilom, povezuje slušno, vidno in ostalo zaznavanje.	Osebe, ki so gibalno ovirane, osebe s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ADHD.	PowerPoint predstavitve (besedilo, slike, zvok in animacije).

Vpliv tehnologije kot pomoč učencem s specifičnimi učnimi težavami

Učenci s specifičnimi učnimi težavami so pogosto ovirani pri doseganju napredka v tujem jeziku prav zaradi neuskkljenosti med zmogljivostmi in zahtevami dejavnosti, s katerimi se soočajo. Glede na veliko raznolikost posebnih izobraževalnih potreb, je velik izziv za učitelja, da se z njimi učinkovito sooči. Raba računalnika nam pri tem zagotovo pomaga.

IKT (informacijsko- komunikacijska tehnologija) je uporaba znanja za razvoj orodij, materialov, tehnologij in sistemov, ki pomagajo pri prepoznavanju posebnih potreb ljudi ter nudijo ustrezno pomoč. Nekaterim učencem lahko IKT izboljša učne izkušnje, za druge predstavlja bistveno orodje za njihovo usposabljanje. Model »*Teacher Training Agency*« vključuje: komuniciranje, predstavitev, informacije, postopnost, natančnost in hitrost. Tabela 2.4 prikazuje, kako lahko vse te funkcije koristijo učencem s specifičnimi učnimi težavami in podaja primere uporabe IKT-ja pri pouku tujega jezika (Meiring, &Norman, 2005).

Učenci potrebujejo sistematičen, strukturiran in multisenzoren pristop. Potrebno jim je omogočiti veliko ponovitev, da učenci snov razumejo in čim bolj utrdijo. Učenci naj bi bili pri aktivnostih čim bolj aktivni in miselno zaposleni, saj se v nasprotnem primeru pogosto dogaja, da učenci učni snovi in dogajanju v razredu ne sledijo. Posebno pozornost je treba nameniti tudi sami motiviranosti učencem za učenje angleškega jezika. Raznolike zabavne igre in dejavnosti, ki vključujejo tudi nekoliko tekmovalnosti, so odlična priložnost za doseganje vse prej naštetega.

Slovnična pravila naj bi bila učencem z učnimi težavami predstavljena konkretno, jasno in razumljivo (deduktivni pristop), saj ti učenci potrebujejo več poudarka na slovnicu kot je po navadi dano. Tudi prikaz neposrednih razlik med angleščino in slovenščino učencem pomaga, predvsem pri razumevanju slovničnega pomena.

Učencem pri pomnjenju pomagajo strukturirani pregledi oz. povzetki določene snovi, pravil (npr. učni kartončki s pravili časa '*present simple*'). Učence je potrebno navajati in jim omogočiti, da imajo te preglede vedno pri roki, ko jih potrebujejo, vse dokler pravila niso popolnoma avtomatizirana. Barve za označevanje različnih besednih vrst učencem pomagajo k razločevanju pomena besed, hkrati pa jim to pomaga tudi pri pomnjenju, saj se podatke na ta način kategorizira. Zaradi težav pri bralnem razumevanju, bi učencem pomagali slovarji, s pomočjo katerih bi lahko preverili pomen ključnih besed (kadar predmet preverjanja ali ocenjevanja ni bralno razumevanje).

Pri preverjanjih in ocenjevanjih znanja potrebujejo možnost podaljšanja časa, saj se s tem izognemo časovnemu pritisku, ki učencem reševanje še dodatno otežuje. Pri daljših preverjanjih in ocenjevanjih znanja bi bilo prav tako koristno, da bi učenci dobivali list za listom, saj bi bili pri tem bolj motivirani in pozornejši.

Pomen spomina pri učenju tujega jezika

V postopkih učenja in poučevanja tujega jezika ima spomin pomembno vlogo. Spomin običajno opredelimo kot psihično funkcijo, ki omogoča pomnjenje in zapomnitev. Učinkovitost učenja tujega jezika pogosto presojamo prav s sposobnostjo učenca, da priklič v spomin informacije (besede, nepravilne glagole, pravila za tvorbo časov ipd.), ki so bile predmet učenja. Pri tem moramo vedeti, da je priključ odvisen od načina poučevanja in učenčevih spominskih sposobnosti, predvsem pa je odvisen od načina predelave.

Za izboljšanje spomina je mogoče izboljšati vnos podatkov ter prehod v kratkotrajni in nato v dolgotrajni spomin. Pri vnosu informacij (poučevanju) je pomembna dobra organizacija in prilagojenost informacij stopnji razumevanja tistih, ki so jim informacije namenjene. Obseg in kakovost vnosa informacij sta prav tako odvisna od skladnosti informacij s *posameznikovim stilom spoznavanja*. V spominskem sistemu je potrebno najprej zmanjšati selekcijo pri prehodu iz trenutnega v kratkotrajni spomin, in sicer tako, da povečamo in usmerimo pozornost učencev, da oblikujemo pozitivna pričakovanja in ponudimo informacije, ki jih

učenec razume. Večji pretok in boljšo ohranitev iz kratkotrajnega v dolgotrajni spomin je mogoče doseči z aktivnostjo v obliki povečane pozornosti, s ponavljanjem v mislih, iskanjem asociacij in ključnih besed, s predelavo, osmišljevanjem, organizacijo, povezovanjem in grupiranjem. Grupiranje posameznih informacij v skupine je pomembno prav zato, ker zasede manj prostora v kratkotrajnem spominu. Za učinkovito pomnjenje so prav tako pomembni *metakognitivni procesi*, to je zavedanje, nadzorovanje, usmerjanje in po potrebi tudi spreminjanje lastnih spoznavnih procesov (Čok et al., 1999).

Spoznavni stili in učenje tujega jezika

Z izrazom kognitivni ali spoznavni stil označujemo razmeroma dosledne in trajne individualne posebnosti v spoznavni organizaciji in funkcioniranju posameznika predvsem glede na to, kako sprejema informacije, kako jih predeluje, organizira, ohranja in na njihovi osnovi rešuje probleme. Pri učenju in poučevanju jezikov imata med različnimi spoznanji v zvezi s stili spoznavanja, učenja in mišljenja pomembno vlogo *kognitivni tempo* in *zaznavni stil*, saj imata glede na njuno naravo pomembnejši vpliv na uspešnost na tem področju.

Kognitivni tempo pomeni nagnjenje k impulzivnemu oz. reflektivnemu (premišljenemu) odzivanju v problemskih situacijah (Marentič Požarnik, 2000). Predvidevamo lahko, da bo nagnjenost k impulzivnosti (hitro določanje, brez pretehtanja alternativnih možnosti) nasproti reflektivnosti (počasnejše odločanje z manj napakami) vplivala tudi na uspešnost pri učenju tujega jezika (pri branju, pisanju in pri pisnih preizkusih znanja).

Zaznavni stili (preferenčni način zaznavanja): celostno učenje tujega jezika je zasnovano na spoznanju, da je pridobivanje informacij mogoče s sluhom, vidom in ostalimi čutili. Pri tem moramo upoštevati dejstvo, da ni čistih tipov, v vsakomur je namreč mešanica vseh, en način pa je pogosto bolj izražen, zato ga imenujemo preferenčni način ali »tip«. »Vidni tip« mora besede videti, si jih vizualno predstavljati, medtem ko mora »slušni tip« informacije slišati in jih v sebi ponoviti. »Kinestetični tip učenca« pa daje prednost gibanju in praktičnim življenjskim situacijam. Učenje in poučevanje, ki bo ustrezalo zaznavnemu stilu učenca, bo vplivalo tudi na boljšo zapornitev informacij (Čok et al., 1999).

Castro (2006, po Banks, 2008) se zaveda, da ima lahko vsak učenec, ne le učenec z učnimi težavami, težave pri učenju tujega jezika, če se ne zaveda svojega lastnega učnega stila in če ne pozna najboljših strategije, ki bi jo pri učenju uporabil. Učencem s tem, ko jim omogočimo, da spoznajo svoj način učenja in da poiščejo poti za oblikovanje svojih lastnih načinov učenja, damo možnost, da igrajo aktivno vlogo v učnem procesu.

Čeprav učni stili učencev z učnimi težavami in učni stili učencev, ki so rizični za težave pri učenju, niso bili posebej obravnavani, modeli učnih stilov trdijo, da so lahko učenci, ki so doživeli težave v kakršnem koli razredu, za uspeh potrebovali le poučevanje snovi na diferencirane načine. Učenci z učnimi težavami so torej lahko uspešni pri tujem jeziku, če je posebna pozornost namenjena načinom učenja, kljub temu, da se učni stili učitelja in učencev ne popolnoma ujemajo. Učitelji bi zatorej morali uporabljati raznovrstne učne tehnike v polno vključujočem razredu (Banks, 2008).

Raziskave osredotočene na emocionalne spremenljivke

Socialni psihologi so raziskovali pomen emocionalnih spremenljivk za težave, ki se pojavljajo pri tujih jezikih. Izraz "emocionalne spremenljivke" se nanaša na čustvene procese, s katerimi oseba pridobi znanja z razpoloženji, občutki in vedenjem.

Samozaznavanje

Tako učenci, ki so visoko rizični za težave pri učenju, kot učenci z učnimi težavami in učenci brez učnih težav izražajo enako pozitivna stališča o želji, da se naučijo tujega jezika. Vendar pa se učenci, razvrščeni kot učenci z učnimi težavami, dojemajo kot manj sposobni in menijo, da imajo manj znanja za obvladovanje ustnih in pisnih jezikovnih zahtev in vsebin pri tujem jeziku.

Učna neobogljnost se nanaša na ravnodušno, pesimistično stanje, ki se vzpostavi, ko si učenec želi uspeha, vendar čuti, da je doseganje le-tega nemogoče. Ko se to stanje enkrat vzpostavi, ga je zelo težko spremeniti (Banks, 2008).

Odnos do tujega jezika

Odnos do tujega jezika je posledica družbene interakcije in medosebnih odnosov. Čeprav učitelji učence poučujejo o rabi učinkovitejših strategij, ne bo to imelo nobenega resničnega učinka, če učenci ne odpravijo negativnega odnosa, ki ga gojijo do tujega jezika. Učitelji lahko pomagajo spremeniti odnos učencev s strategijami, ki se uporabljajo za povečanje motivacije pri učenju tujega jezika (Banks, 2008).

Tesnoba

Jezikovno tesnobo lahko opredelimo kot občutek napetosti in zaskrbljenosti, ki je posebej povezana s tujejezičnimi konteksti, vključno z govorjenjem, poslušanjem in učenjem tujega jezika. Krashen (1981, po Banks 2008) zagovarja, da se učenci ne morejo učiti tujega jezika, če se pri tem počutijo neudobno in tesnobno ali pa če so pri tujem jeziku strogo kaznovani za napake, ki jih storijo. Njegova "*Affective Filter Hypothesis*" opisuje filter, ki zaustavi možgane, da sprejemajo vnos tujega jezika v primeru, če postane učno okolje preveč stresno, neprijetno ali kaznovalno. Delovanje tega filtra se poveča v prisotnosti tesnobe ali nizke samozavesti. Delovanje filtra pa se zmanjša, ko je motivacija za učenje večja, ko je učenec samozavesten in ko učenje poteka v okolju brez stresnih dejavnikov.

Učenci z učnimi težavami in učenci, ki so rizični za težave pri učenju, bodo lahko v začetnem obdobju učenja tujega jezika občutili visoko stopnjo tesnobe in visoko stopnjo delovanja tega filtra. To je posledica nizke samozavesti, ki so si jo učenci pridobili zaradi slabših sposobnosti v maternem jeziku ali zaradi svojih prejšnjih neuspehov pri učenju tujega jezika. Učitelji lahko znižajo občutek tesnobe s kooperativnim učenjem in učenjem v parih, ki učencem omogoča, da se učijo drug od drugega v spodbudnem okolju. Nadalje, kooperativno učenje in delo v paru spodbuja komunikacijo, zmanjšuje stopnjo tesnobe, povečuje samozavest učencev in izboljšuje klimo razreda. Učitelji bi morali spodbujati učence, da bi zmanjšali njihovo stopnjo tesnobe z urjenjem na samem in z aktivnim predstavljanjem sebe v situacijah, v katerih morajo sodelovali pri komunikaciji (Oxford, 1994).

Vpliv motivacije na učenje tujega jezika

Učna motivacija je skupen pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji, saj obsega vse, kar daje (od zunaj ali od znotraj) pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost (Požarnik Marentič, 2000). Učna motivacija je torej rezultat sovplivanja trajnejših osebnostnih potez (interesi, stopnja storilnostne motivacije, raven aspiracije) in značilnosti učne situacije (privlačnost, težavnost učnih nalog, medosebni odnosi) (Brumen, 2004).

Uspešnost učenja tujega jezika je odvisna predvsem od motivacije, ki jo spodbuja šolsko učenje. V neposrednem življenjskem okolju se je potrebno čim pogosteje srečevati s tujim jezikom, saj njegova prisotnost potrjuje smiselnost njegovega učenja v šoli. Učenje jezika poleg usvajanja jezikovnih vsebin in zmožnosti vključuje tudi možno spremembo samopodobe in privzemanje novih družbenih ter kulturnih vzorcev vedenja. Motivacija za

učenje tujega jezika, ki nastaja pri šolskem delu, kasneje raste ob vsebinah, ki jih učenec srečuje v življenju: ob gledanju televizije, poslušanju glasbe, pri igri s sovrstniki in ob posnemanju vzornikov. Potreba po samodejni rabi tujega jezika je v življenju bistveno manj kot potreba po rabi maternega jezika. Zato je zelo pomembno, da je sporočanje izmenjav pri pouku tujega jezika čim več.

Kot pozitivna notranja motivacija deluje pozitivna *samopodoba*, ki je pod močnim vplivom zunanjih spodbud. Ob ustreznem spodbujanju okolice (npr. »le poskusi, nič hudega, če boš v začetku naredil kakšno napako«) se razvije občutek kompetentnosti, ki vodi v pozitivno samopodobo (zmorem, znam), v nasprotnem primeru (ob pretirani kritičnosti) pa pride do občutkov manjvrednosti, do negativne samopodobe, ki vodi v strah pred napakami, v pasivnost, v pričakovanje neuspeha. Učenec s pozitivnimi pričakovanji in pozitivno samopodobo oblikuje pozitivna pričakovanja. Motiviran je za uspeh, dosežanje izkušnje so mu potrdile povezanost napora in dosežkov, zato je pripravljen vlagati napor v določeno aktivnost in si zato tudi prizadevati, saj ob tem pričakuje uspeh (Čok et al., 1999).

Razlike v emocionalnih spremenljivkah so posledica uspešnosti ali neuspešnosti pri tujem jeziku (slab odnos in pomanjkanje motivacije sta rezultat težav pri tujem jeziku in ne vzrok težav pri učenju tujega jezika) (Ganschow, Sparks, & Javorsky, 1998).

Dejavniki uspeha pri usvajanju tujih jezikov

Pomembni dejavniki uspeha pri učenju/ usvajanju tujih jezikov so poleg inteligence oz. inteligenc naslednji:

- 🔔 raven obvladovanja materinščine;
- 🔔 motivacija za učenje tujega jezika;
- 🔔 nadarjenost (specifična inteligentnost) za učenje jezikov;
- 🔔 učne navade in organizacija učnih strategi;
- 🔔 kognitivni učni stil učenca;
- 🔔 osebnost učenca in
- 🔔 njegova starost in posebnosti, ki so vezane na njegov spol.

Na številne od zgoraj naštetih dejavnikov učitelj ne more vplivati. Zato mora poučevanje upoštevati razlike med učenci in na »makro« ravni graditi na tistih osnovah, ki so učencem skupne (npr. starost in tip motivacije). Na »mikro« ravni pa pomeni, da bi moral učitelj s svojim poučevanjem vsakemu posamezniku omogočiti dovolj priložnosti za uspešno učenje, in to na način, ki mu najbolj ustreza (Čok et al., 1999).

LITERATURA

- Alderson, J. C. (ur.). 2002. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. CASE STUDIES*. Strasbourg: Council of Europe.
- Alderson, J. Charles (ur.), Pižorn, Karmen (ur.). 2003. *Sestavljanje nacionalnih preizkusov znanja : most k evropskim standardom = Constructing school leaving examinations at a national level : meeting European standards*. Ljubljana: Državni izpitni center: British Council Slovenia,
- Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J.C., Clapham, C. in Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Argondizzo, C. (1992) *Children in Action. A Resource Book for Language Teachers of Young Learners*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Argondizzo, C. (1992) *Children in Action. A Resource Book for Language Teachers of Young Learners*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

- Bachman, L. F. in Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, A.L. in Butler, F. A. (2002). *An Evidentiary Framework for Operationalizing Academic Language for Broad Application to K-12 Education: A Design Document* (CSE Tech. Rep. No. 611). Los Angeles: University of California. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Baker, C. & S. Prys Jones (1998). *Encyclopaedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. R. 2002. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (Review) *Journal of Sociolinguistics*, 6 (4): 634-639.
- Baker, N.D. in Nelson, K. E. (1984). Recasting and related conversational techniques for triggering syntactic advances by young children. *First Language* 5: 3-22.
- Balboni, P.E. 1999. *Educazione bilingue*. Perugia-Welland: Guerra-Soleil.
- Balboni, P.E. 2006. *The Epistemological Nature of Language Teaching Methodology*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet Libreria.
- Ball, F. in Wilson, J. (2002). Research projects relating to YLE speaking tests. V *Research Notes* 7 (str. 8-11). Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate.
- Banks, T. (2008). *Foreign Language Learning Difficulties and Teaching Strategies*. San Rafael: Dominican University of California. Pridobljeno 28. 3. 2009.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 1995
- Bergentoft, Rune. 1994. *Language Planning Around the World: Contexts and Systemic Change*. Washington, D.C., National Foreign Language Center Monograph Series.
- Bialystok, E. (ed) (1991) *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A., & Taeschner, T (1998) *Foreign languages in primary and pre-school education*. London: CILT
- Breen, M.P., Barratt-Pugh, C., Derewianka, B., House, H., Hudson, C., Lumley, T. in Rohl, M. (ured.). (1997). *Profiling ESL Children: How Teachers Interpret and Use National and State Assessment Frameworks*, Vol. I. Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- Brennecke, G.H. (1999). *Frühes schulisches Fremdsprachenlernen zwischen Empirie & Theorie*. Verlag LIT.
- Brewster, J.; Ellis, G.; Girard, D. (1991) *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin English.
- Brindely, G. (2001). Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes: a review of the issues. *Language Testing* (15), 45-85.
- Brown, R. (1973) *A First Language: the Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brumen, M. (2003). *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu*. Priročnik za učitelje. Ljubljana: DZS, d.d.
- Brumen, M. (2004). *Didaktični nasveti za začetno poučevanje angleškega in nemškega jezika*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brumen, Mihaela (2003). *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu : priročnik za učitelje : teoretična in praktična izhodišča za učitelje tujega jezika v prvem in drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Brumfit, C., Moon, J. in Tongue, R. (ured.). (1995). *Teaching English to Children*. Harlow, Essex: Longman.
- Burstall, C. 1970. *French in the Primary School: Attitudes and Achievement*. Slough: NFER.
- Burstall, C. e tal. 1974. *Primary French in the Balance*. Windsor:NFER.
- Butler, F. A. in Steven, R. (1997). *Accommodation Strategies for English Language Learners on Large-Scale Assessments: Student Characteristics and Other Considerations* (CSE Tech. Rep. No. 448). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Butler, F. A., Lord, C., Stevens, R., Borrego, M. in Bailey, A. L. (2004). *An Approach to Operationalizing Academic Language for Language Test Development Purposes: Evidence from Fifth-grade Science and Math* (CSE Tech. Rep. No. 626). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Butzkamm, Wolfgang (1989). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Natürliche Künstlichkeit. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke Verlag.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. in Doye, P. *Intercultural Competence*. V Driscoll, P. in Frost, D. (ured.) *The teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. London in New York: Routledge.
- Cambridge ESOL n.d.: *Cambridge Young Learners English Tests*. Cambridge:
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canagarajah, A. S. 1999. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Caon, F. 2006. *Pleasure in Language Learning and Teaching*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Carless, D.R. in Wong, P. M. J. (2000). Teaching English to young learners in Hong Kong. In M. Nikolov in H. Curtain (ured.), *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond* (str. 209-24). Strasbourg: European Centre for Modern Languages. Council of Europe.
- Carpenter, K., Fujii, N. in Kataoko, H. (1995). An oral interview procedure for assessing second language abilities in children. *Language Testing* 12(2), 157-75.
- Cerkovnik, B. (2003). *Specifične učne težave in učna pomoč pri učenju angleškega jezika*. Didakta, 68/ 69, str. 65 – 68.
- CILT. (2001). *My Languages Portfolio*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*. Brussels: European Commission.
- Council of Europe (1992a) *Report on Workshop 4A: Learning and teaching modern languages in primary schools*. Strasbourg: Council of Europe

- Council of Europe (1992b) *Report on Workshop 8A: Foreign language education in primary schools (age 5/6-10/11)*. Strasbourg: Council of Europe
- Council of Europe (1994) *First progress report of the research and development programme of workshop 8A*. Strasbourg: Council of Europe
- Council of Europe (1995) *Second progress report of the research and development programme of workshop 8A*. Strasbourg: Council of Europe
- Council of Europe (1998) *European Language Portfolio: An information note*. Strasbourg: Council of Europe
- Council of Europe. 1997. *Foreign language learning in primary schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. 2003. *Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*(CEF). Manual: preliminary pilot version. DGIV/EDU/LANG 2003, 5. Strasbourg: Language Policy Division.
- Council of Europe. 2005. *European Language Portfolio*. Strasbourg: Language Policy
- Crosse, K. 2007. *Introducing English as an Additional Language to Young Children*. London: Paul Chapman Publishing.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopaedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. 1997. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, 19980, 1981; Cummins in Swain, 1986; Turnbull e tal, 1998; Munoz, 2006
- Cummins, J. 1999. *Immersion education for the millennium: what have we learned from 30 years of second language immersion?* Dosegljivo tudi na spletu: <http://www.oise.utoronto/~jcummins/papers/japan.html>
- Curtain, H.; Pesola, A. 1994. *Languages and Children: Making the Match..* Second edition. New York: Longman.
- Curtain, H.; Pesola, A. 1994. *Languages and Children: Making the Match..* Second edition. New York: Longman.
- Čagran, B. (1996). Evalvacija projekta Tuji jeziki na razredni stopnji. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čagran, B. in M. Brumen. (2004). Preverjanje in ocenjevanje pri pouku tujega jezika na razredni stopnji osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, letn. 55, št. 4, str. 124-146.
- Čeme, T. (2002). Obravnava otroka in mladostnika s specifično motnjo branja in pisanja. V Končnik-Goršič, N.(Ur.), Kavkler, M. (Ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov- Prepoznavanje, razumevanje, pomoč* (str. 135-155). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- Čok, L. (1998). Celostno vrednotenje odziva učencev : jezikovni portfolijo kot sredstvo vrednotenja in samovrednotenja pri pouku tujega jezika. *Uporab. jezikosl.*, št. 5, str. 206-215.
- Čok, L. 1989. Je dvojezičnost zgolj jezikovna in sporazumevalna zmožnost posameznika?. V: ŠTRUKELJ, Inka (ur.). *Uporabno jezikoslovje*. Ljubljana: Zveza društev za uporabno jezikoslovje Jugoslavije, 1989, str. 417-424.
- Čok, L. 1995. Zgodnje učenje in poučevanje drugega jezika. Umestitev pouka drugega jezika na razredno stopnjo osnovne šole. *Uporabno jezikoslovje*, 4: 59-76.
- Čok, L. 2008. Medkulturna uzaveščenost kot osebna vrednota. *Pedagoš. obz.*, letn. 23, 1, str. 86-100.
- Čok, L. 2008. Zgodnje učenje jezikov v povezavi s celostnim razvojem otroka. V: Skela, J. (ur.). *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem : pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram, 2008, str. 18-29.
- Čok, L. Celostno vrednotenje odziva učencev : jezikovni portfolijo kot sredstvo vrednotenja in samovrednotenja pri pouku tujega jezika. *Uporab. jezikosl.*, 1998, št. 5, str. 206-215.
- Čok, L. in A. Zorman, N. Šečerov. 1999. *Moja prva jezikovna mapa*, (European portfolio of languages). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport R Slovenije: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Čok, L. in J. Skela, B. Kogoj, C. Razdevšek-Pučko. 1999. *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Znanstveno-raziskovalno središče RS Koper.
- Čok, L. Model zgodnjega učenja italijanskega jezika za slovensko učno prakso. *Annales (Koper)*, 1996, let. 6, št. 8, str. 225-240.
- Čok, L. Zgodnja večjezičnost in izobraževanje : osnove za oblikovanje modela. *Ann. Ser. hist. sociol.*, 1999, letn. 9, št. 1=16, str. 111-126.
- Čok, L., Novak-Lukanovič, Sonja. Languages as social cohesion and human capital. V: *Intellectual capital and knowledge management : Abstracts*. Koper: Faculty of management, 2004, str. 10.
- Čok, L., Skela, J., Kogoj, B., & Razdevšek- Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika. Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Koper: Znanstveno- raziskovalno središče Republike Slovenije Koper.
- ČOK, L., SKELA, J.. Pilotni projekt Sveta Evrope : Evropski jezikovni portfolio (listovnik). *Didakta*, maj/junij 2000, letn. 9, št. 52-53, str. 32-34.
- Čok, L., Zorman, A., Šečerov, N. (ur.).1999. *Moja prva jezikovna mapa*, (Projekt European portfolio of languages). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport R Slovenije: Pedagoška fakulteta.
- Čok, L.1997. L'enseignement de la langue étrangère au niveau précoce est-il un processus d'apprentissage intégré ou non-intégré? V : E. Calaque (ur.) *L'enseignement précoce du français langue étrangère*. Grenoble. LIDILEM : 30-37.
- Čok, Lucija. 1999. Zgodnja večjezičnost in izobraževanje. Osnove za oblikovanje modela. *Annales, Ser. hist. sociol.*, 9 (1): 111-126.
- Čok, Lucija. in A. Zorman, N. Šečerov. (1999). *Moja prva jezikovna mapa*, (European portfolio of languages). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport R Slovenije: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Daloso, M. 2007. *Early Foreign Language Teaching*. Perugia: Guerra Edizioni.
- de la Luz Reyes, M. (1987). Comprehension of content area passages: a study of Spanish/English Readers in third and fourth grade. In S. R. Goldman and H T. Trueba (ured.), *Becoming Literate in English as a Second Language* (str. 107-26). Norwood, NJ: Ablex.
- Debyser, D. and Tagliante, C. 2001. *Mon premier portfolio*. Saint Amand: Didier.
- DeKeyser, R in Larson-Hall, J. 2005. What does the critical period really mean? V J.F. Kroll in A.M.B. de Groot (ured) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (str. 88-108). Oxford: Oxford University Press.
- DeKeyser, R. 2000. The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in second Language Acquisition*, 22 (4), 499-533.
- DeKeyser, R.2003. implicit and explicit learning. V C.J. Doughty in M.H. Long (ured.) *Handbook of Second Language Acquisition* (str. 313-358). London: Blackwell.

Department for Education and Skills, UK 2004: The languages ladder: steps for success. http://www.dfes.gov.uk/languages/DSP_languagesladder.cfm

Dewaele, J.M., Housen, A. in Wei, L. (ured.). 2003. *Bilingualism: Beyond basic principles. Fe stschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dickson, P.; Cumming, A. (ured.). 1998. *Profiles of Language Education in 25 Countries* Division. <http://www.coe.int/portfolio>

Dokument Komisije za spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti – Akcijski načrt 2004-2006. Dostopno na spletu: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf in http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf

Dokument Komisije za spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti – Akcijski načrt 2004-2006 http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf in http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf

Driscoll, P. 1999. 'Modern Foreign Languages in the Primary School: a Fresh Start'. V *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. (ured.) Driscoll, P. in Frost, D. London in New York: Routledge.

Driscoll, P. in Frost, D. (ured.). (1999). *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. London: Routledge.

Dulay, H. in Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24: 37-53.

Edelenbos, P. in Johnstone, R. (ured.). (1996). *Researching Languages at Primary School*. London: CILT.

Edelenbos, P., & Johnstone, R. M. (Eds.) (1996) *Researching languages at primary schools: Some European perspectives*. London: CILT

Edelhoff, Chr. (ur.) (2001). *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Schroedel.

Edlenbos, P, Johnstone, R. in Kubanek, A. 2006. *The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of languages to Very Young Learners*. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study.

Education Commission of The States. 1996. *Bridging the Gap Between Neuroscience and Education*. Denver, Co.: Education Commission of the States.

Edurne, S. (2008). *Teaching ESL Grammar. Planning Language Grammar Lessons*. Pridobljeno 30. 11. 2008, http://esl-programs-lessons.suite101.com/article.cfm/teaching_esl_grammar.

Egan, K. 1979. *Educational development*. New York: Oxford University Press

Ellis, E. Monolingualism: The unmarked case. *Estudios de Sociolingüística* 7(2) 2006, pp. 173-196. europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/profile_en.pdf

European Commission. 2003. *Förderung des Sprachenlernens at primary school*. Some European perspective. London: CILT.

European Commission. 2004. Directorate - General for Education and Culture, Lifelong learning: education and training policies. Multilingualism policies (2004), *Implementation of the education and training 2010 work programme*. Working group 'Languages' progress report', December 2004, EXP LG/13/2004.

EUROPEAN COMMISSION. 2006. Education and Culture. Culture and Communication. Multilingualism Policy. *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study

European Union language policy, European Parliament Fact Sheets, Articles 21 and 22 of the Charter of Fundamental Rights of the European Union, oct. 2007

Eurydice. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. (2005). Brussels: European Commission.

Eurydice. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. (2008). Brussels: European Commission.

Fabro, F. 1996. *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Rim: Astrolabio.

Fabro, F. 2004. *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Rim: Astrolabio.

Farrar, M. J. (1990). Discourse and the acquisition of grammatical morphemes. *Journal of Child Language* 17: 607-624.

Farrar, M. J. (1992). Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology* 28 (1): 90-98.

Fidler, S. (2002). *Evalvacijsko poročilo Študijskega programa za izpopolnjevanje učiteljic in učiteljev razrednega pouka za poučevanje angleškega jezika v drugem obdobju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Fink, B. (ed) (1998) *Modern Language Learning and Teaching in Central and Eastern Europe: Which Diversification and How can it Be Achieved? Proceedings of the Second Colloquy of the European Centre for Modern Languages*. Graz (Austria), 13-15 February 1997. Strasbourg: Council of Europe.

Fink, B. (ed) (1998) *Modern Language Learning and Teaching in Central and Eastern Europe: Which Diversification and How can it Be Achieved? Proceedings of the Second Colloquy of the European Centre for Modern Languages*. Graz (Austria), 13-15 February 1997. Strasbourg: Council of Europe.

Fortune, T. W. & Tedick, D. J. (ured.). 2008. *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Fortune, T. W., & Tedick, D. J. 2003. *What Parents Want to Know about Foreign Language Immersion Programs*. ERIC Digest. www.cal.org/resources/digest/0304fortune.html

Foster-Cohen, S. (1999). SLA and first language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 19: 3-21.

Ganschow, L., Schnieder, E. (2008). *At-Risk Students and Foreign Language Study*. Pridobljeno 4. 12. 2008. <http://www.idonline.org/article/19281>

Ganschow, L., Sparks, R., and Javorsky, J. (1998). *Foreign Language Learning Difficulties: An Historical Perspective*. *Journal of Learning Disabilities* 31(3), str. 248-258. Pridobljeno 5. 10. 2008 http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-406194_ITM

Gardner, S. in Rea-Dickins, P. (2001). Conglomeration or chameleon? Teachers' representation of language in the assessment of learners with English as an additional language. *Language Awareness* 10(2 in 3), 161-77.

Gatullo, F. (2000). Formative assessment in ELT primary (elementary) classrooms: an Italian case study. *Language Testing* 17(2), 278-88.

Gebhard, J.G. in Oprandy, R. (1999). *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

Genesee, F. in Upshur, J. A. (1996). *Classroom Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Genesee, F. in Hamayan, E. V. (1994). Classroom-based assessment. V F. Genesee (ured.), *Educating Second Language Children* (str. 212-39). Cambridge: Cambridge University Press.

Gogala, A. (2005). *100 zlatih latinskih izrekov*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, d.d.

- Goldschneider, J. in DeKeyser, R. (2001). Explaining the 'natural order of L2 morpheme acquisition' in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning* 51(1):1-50.
- Graddol, D. 2006. *English Next*. London: British Council.
- Grosjean, F. 1982. *Life with Two Languages*. Harvard: Harvard University Press.
- Grosman in drugi. (1998). *Učni načrt – angleščina. Osnovna šola*. Predmetna kurikulumna komisija za angleški jezik. Ljubljana.
- Grosman, M. (2000). Predgovor: pouk angleščine z vidika prenove- nekateri novi poudarki v učnih načrtih. V Grosman, M. (Ur.), *Angleščina - prenovi na pot*. (str. 7-22). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grosman, M. (2004). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Angleščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Haas, M.. 1998. "Early vs. Late: The Practitioner's Perspective" v Myriam Met, ed., *Critical Issues in Early Second Language Learning*. Glenview, IL: Scott Foresman Addison-Wesley Publishing Co.
- Hall, D. (1995). *Assessing the Needs of Bilingual Pupils*. London: David Fulton Publishers.
- Halliwell, S. 1992: Teaching English in the primary classroom. London: Longman.
- Hamers, J. F. in Blanc, M.H.A. 2000. *Bilinguality and bilingualism*. (2. izdaja) Cambridge: Cambridge University Press.
- Harding, E. in Riley, P. 1986. *The Bilingual Family*. Cambridge: Cambridge University Press,
- Harley, Birgit. 1986. *Age in Second Language Acquisition*. San Diego, CA: College Hill Press.
- Harley, Birgit. 1998. "The Outcomes of Early and Later Language Learning," v Myriam Met, ed., *Critical Issues in Early Second Language Learning*. Glenview, IL: Scott Foresman Addison-Wesley Publishing Co.
- Hasselgreen, A. (2000). The assessment of the English ability of young learners in Norwegian Schools: an innovative approach. *Language Testing* 17(2), 261-77.
- Hasselgreen, A. 2000. Assessment of English ability in Norwegian schools. *Language Testing* 17, 261–77.
- Hasselgreen, A. 2003. Bergen 'Can Do' project. Strasbourg: Council of Europe.
http://www.ecml.at/documents/pub221E2003_Hasselgreen.pdf
- Hasselgreen, A. 2003. *Bergen 'Can Do' Project*. European Centre for Modern Languages Council of Europe Publishing.
- Hasselgreen, A. 2005. Assessing the Language of Young Learners. *Language Testing* 22, 337-354.
- Hasselgreen, A., Carlsen, C. and Helness, H. 2004: European survey of
- Hawkins, E. 1984. *Awareness of Languages: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haydée, S. 2008. *Le jeu en classe de langue*. CLE International. Paris.
- Hill, D. A. (2000). Adding foreign languages to the elementary school curriculum: the Italian experience. V J. Moon in M. Nikolov (ured.). *Research into Teaching English to Young Learners* (str. 137-52). Pecs: University Press Pecs.
http://hungary.usembassy.gov/uploads/images/coalReJ_3DlehsaavKz4UQ/unit_4_grammar.pdf (pridobljeno 15. 11. 2008).
<http://web.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/ehost/pdf?vid=2&hid=105&sid=ce1bc71c-8b25-45de-a06a-d5b03aaf8214%40sessionmgr108>
http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-28027583_ITM
- http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3d/5e/69.pdf
<http://www.eslincanada.com/acceleratelearning.html> (pridobljeno 8. 10. 2008)
<http://www.learning-styles-online.com/inventory/> (pridobljeno 8. 10. 2008)
<http://www2.gsu.edu/~wwrld/Resources/strategiesforeignlanguage.htm> (pridobljeno 8. 10. 2008)
- Ingeborg, P. (1998). European language Portfolio. *Language Teaching* (October, 1998).
- Jantscher, E. in Landsiedler, I. (2000). Foreign language education at Austrian primary. V M. Nikolov in H. Curtain (ured.), *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond* (str. 13-27). Strasbourg Cedex: Council of Europe.
- Johnson, K. in Swain, M. 1997. (Eds.). *Immersion education: international*
- Johnstone, R. (2000). Context-sensitive assessment of modern languages in primary (elementary) and early secondary education: Scotland and the European experience. *Language Testing* 17(2), 123-43.
- Johnstone, R. 1999. Research Agenda for Modern Languages. V *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. (ured.) Driscoll, P. in Frost, D. London in New York: Routledge.
- Johnstone, R. 2001. *Immersion in a Second or Additional Language at School: evidence from international research*. Stirling: University of Stirling, Scottish Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Johnstone, R. 2002. Evaluation report: Early Partial Immersion in French at Walker Road Primary School, Aberdeen. The First two Years: 2000/1 and 2001/02. University of Stirling. In Scottish Centre for Information on Language Teaching & Research, v sodelovanju z Aberdeen City Council.
- Johnstone, R. M. 2000. *Immersion in a second language at school: Evidence from international research*. University of Stirling: Scottish CILT, for Scottish Executive Education Department. Available on the internet at: <http://www.scilt.stir.ac.uk/pubs.htm#067>
- Johnstone, R. M., Harlen, W., Macneil, M., Stradling, R. & Thorpe, G. (1999). *The attainments of pupils receiving Gaelic-medium primary education in Scotland*. University of Stirling: Scottish CILT, for Scottish Executive Education Department.
- Johnstone, R. v sodelovanju z Doughty, H. in McKinstry, R 2003. *Gaelic Learners in the Primary School (GLPS) in Argyll & Bute, East Ayrshire, North Lanarkshire, Perth & Kinross and Stirling*. Evaluation Report. Stirling: University of Stirling, Scottish Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Jones, J. in Coffey, S. 2006. Modern Foreign Languages 5-11. A Guide for Teachers. London: David Fulton publishers.
- Judd., E., Tan, L. Lihua in Walberg, Herbert J. *Teaching Additional Languages*. International Academy of Education International Bureau of Education. Educational Practices Series – 6. <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac06e.pdf>
- Kavkler, M. (2000). Otroci z učnimi težavami. V: *Strokovna in strateško- operativna vprašanja v uresničevanju nove šolske zakonodaje za področje otrok s posebnimi potrebami* (str. 57 – 64). Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije: Pedagoška fakulteta.
- Kelly, M., M. Grenfell, R. Alan, C. Kriza in W. McEvoy. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. Southampton, UK.
- Kielhoefer, B. in Jonekeit, S. 1983. *Zweispachige Kindererziehung*. Tuebingen: Stauffenburg Verlag.
- Kierpeka, A., R.Krüger, J. Mertens (2004). Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt (Broschiert)

- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, Stephen D. ; Scarcella, Robin C.; and Long, Michael H. 1982. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Krek et al. (ured.). 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Kukovec, M. (2000). Razvijanje sposobnosti branja in bralnega razumevanja. V Grosman, M. (Ur.), *Angleščina - prenovi na pot*. (str. 77-93). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Language Testing* 17, 115–22.
- language testing and assessment needs. Report: part one: general findings. www.ealta.eu.org/resources.htm
- Languages for the children of Europe, Published Research, Good Practice and Main Principles, Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. 2006.
- Languages for the children of Europe, Published Research, Good Practice and Main Principles, Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. 2006.
- Larsen- Freeman, D. (2001). Teaching Grammar. V: Celce- Murcia, M. *Teaching English as a Second or Foreign language* (str. 251- 267). Boston: Heinle & Heinle. Cop.
- Lazaraton, A. (2001). Teaching Oral Skills. V: Celce- Murcia, M. *Teaching English as a Second or Foreign language* (str. 103- 115). Boston: Heinle & Heinle. Cop.
- Lee, Patrick. 1996. "Cognitive Development in Bilingual Children: A Case for Bilingual Instruction in Early Childhood Education." *Bilingual Research Journal*. 20, 3-4, pp. 499-522.
- Leopold, W.F. 1978. A child 's learning of two languages objavljeno v Hatch, E.M. (ured.) *Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury Huse.
- Leung, C. (2005). Classroom teacher assessment of second language development: construct as practice. V E. Hinkel (ured.), *Handbook of Research in Second Language Learning and Teaching*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (869-88).
- Lewis, G. 2004. *The Internet and Young Learners*. Oxford: OUP.
- Liddicoat, A. J. (1997). *Communicating in LOTE. Writing and Oral Interaction*. Canberra: Modern Language Teachers' Association of the Australian Capital Territory.
- Lightbown P. M & Spada, N (1999) *How Languages are Learned*. London: Routledge Falmer.
- Lindsay, C., Knight, P. (2006). *Learning and Teaching English. A course for teachers*. Oxford: OUP.
- Low, L., Brown, S., Johnstone, R. in Pirrie, A. (1995). *Foreign Languages in Primary Schools*. Stirling: Scottish Centre for Information on Language Teaching and Research, University of Stirling.
- Lynch, J. in Crowley, T. 2001. *Languages of Vanuatu: A new survey and bibliography*. Canberra: Pacific Linguistics.
- Macedonia, M. (2005). Games and foreign language teaching. *Support for learning*, 68/ 69, 20, str. 135 - 140.
- Maccounová, L. (2008). *Teaching English to Pre-primary Children with the Focus on English Kindergartens in Brno. Neobjavljeno diplomsko delo*. Brno. Masaryk University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature.
- Magajna, L. (2004). Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe učencev s specifičnimi motnjami učenja in poučevanje materinščine. V: *Poučevanje materinščine - načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja : 3. mednarodni simpozij : 3rd international symposium*. (str. 56-64). Ljubljana: ZRSŠ.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič- Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar- Golobič, K. (2008b): *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L., Pečjak, S., Pečjak, C., Bregar- Golobič, K., Čačinovič- Vogrinčič, G., Kavkler, M., & Tancig, S. (2008a): *Učne težave v osnovni šoli- problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič - Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marshall, H. in Gutteridge, M. (2002). Candidate performance in the Young Learners English tests in 2000. In *Research Notes 7*. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate.
- Martin, C. 2000. Analysis of National and International Research on the provision of modern foreign languages in school. London: QCA.
- Masters, G. N. in Forster, M. (1997). *Mapping Literacy Achievemnt: Results of the 1996 National School English Literacy Survey*. Canberra: Department of Education, Employment, Training and Youth Affairs.
- Mckay, P. (2000): On ESL standards for school-age learners. *Language Testing* 17(2), 185-214.
- Mckay, P. (2004). *Do Standards Have Something to Answer For? A Pedagogic Response to Standards. Plenary Address. TESOL Arabia. Dubai. March, 2004*.
- Mckay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mckay, P. Hudson, C. in Sapuppo, M. (1994). NLLIA ESL Bandscales. V P. McKay (ured.) NLLIA ESL Development: Language and Literacy in Schools, Vol. I (str. B1-D52). Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-Language Acquisition in Childhood*, Vol. 1. *Preschool Children* (2nd ed.). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLaughlin, B. (1985). *Second-Language Acquisition in Childhood*. Vol. 2. *School-Age Children*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNamara, T. F. (1996). *Measuring Second Language Performance*. London: Longman.
- Meiring, L., Norman, N. (2005). How can ICT contribute to the learning of foreign languages by pupils with SEN?. *Support for learning*, 20, str. 129 - 134.
- Mihaljevič Džigunović, J. in Vilke, M. 2000. 'Eight Years After: Wishful Thinking vs the Facts of Life'. V *Research into Teaching English to Young Learners* (ured. Moon, J. in Nikolov, M.). Pecs: University of Pecs.
- Milharčič, M. (2003). *Značilnosti otrok z disleksijo pri učenju angleščine*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Mincham, L. (1985). ESL student needs procedures: an approach to language assessment in primary and secondary school contexts. V G. Brindley (ured.), *Language Assessment in Action* (str. 65-91). Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- ministers to member states, concerning modern languages. <http://cm.coe.int/ta/rec/1998/98r6.htm>

- Mohan, B. A. in Slater, T. (2004). The evaluation of causal discourse and language as a resource for meaning. V J. Foley (ured.), *Functional Perspectives on Education and Discourse*. London: Continuum.
- Moon, J. (2000) *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heineman.
- Moon, J. in Nikolov, M. 2000. *Research into Teaching Young Learners*. Budapest Conference Uni. Pecs Hungary
- Morris, P., Lo, M.-I., Chik, P.-M. in Chan, K.-k. (2000). One function, two systems: Changing assessment in Hong Kong's primary schools. V B. Adamson, T. Kwan in K.-k. Chan (ured.), *Changing the Curriculum. The Impact of Reform on Primary Schooling in Hong Kong* (str. 195-215). Hong Kong: Hong Kong University.
- Morrow, K. (ur.). 2004. *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Moys, A. (ured.).1988. *Where Are We Going With Languages?* London: Nuffield Foundation.
- Narr.
- National Core Curriculum for Basic Education 2004*. National core curriculum for basic education intended for pupils subject to compulsory education. Ministry of Education. National Research and Development Centre for Welfare and Health State Provincial Offices.
- Nečak Lük NEČAK LÜK, Albina. Second language acquisition in the Slovene Hungarian setting. *Uporab. jezikosl.*, 1, št.1 (1993), str.147-157.
- Nečak Lük, A. Dvojezičnost ni dvojna enojezičnost. *Uporab. jezikosl.*, 1995, let. 3, št. 4, str. 8-31.
- Nečak Lük, A. Ethnic, linguistic and cultural diversity in Slovenia - educational policy and practice. V: *Human rights and minorities in the new European democracies : educational and cultural aspects*. Strasbourg: Council of Europe, 1996, str. 78-86.
- Nečak Lük, A. L1 and L2 language learning and use in the Slovene-Hungarian bilingual context. V: ČOK, Lucija (ur.). Learning and teaching languages in pre-school and primary bilingual contexts (age 3/4 - 12/13) : report on workshop 5B = Rapport de l'atelier 5B : Portorož, Slovenia, 4-9 June 1995, (Language learning for European citizenship). Ljubljana: Faculty of Education, Unit of Koper, 1995, str. 38-51.
- Nečak Lük, A. *Language education policy in Slovenia*. Ljubljana: Ministry of Education, Science and Sport, Education Development Unit, 2003. 81 str.
- Nečak Lük, A. Language policy and language teaching in Slovenia. V: Die Rolle der Nachbar- und Minderheitensprachen in einem mehrsprachigen Europa : Projekt der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien im Rahmen des Europäischen Jahrs der Sprachen. Wien: [s.n.], 2001.
- Nečak Lük, A. Objectives, methods, materials, strategies : point of departure: the impact of contextual variables. V: "Learning and teaching languages in pre-school and primary bilingual contexts" (age 3/4-12/13) : Portoroz, Slovenia, 4-9 June 1995 : texts prepared by the animators, ("Language learning for European citizenship"). Strasbourg: Council of Europe: = Conseil de l'Europe, 1995, str. 6-12.
- Nečak Lük, A. Slovenski in madžarski jezik kot učna predmeta in učna jezika v dvojezični osnovni šoli. V: ŠTRUKELJ, Inka (ur.). *Uporabno jezikoslovje*. Ljubljana: Zveza društev za uporabno jezikoslovje Jugoslavije, 1989, (1989), str. 403-408.
- Nečak Lük, Albina. Govorim v dveh jezikih! : razvoj govora. *Moj malček*, 1998, let. 2, št. 7/8, str. 16-18.
- Nečak Lük, Albina. Motivacija za učenje in rabo materne in drugega jezika v večjezičnem okolju. *Vzgoja izob.*, 1989, let. 20, št. 5, str. 27-31.
- Nečak Lük, Albina. Vzgoja in izobraževanje na narodnostno mešanih območjih Slovenije - funkcija, dosežki, perspektive. *Sodob. pedagog.*, 1989, let. 40, št. 5/6, str. 288-299.
- Nicholas, H. (1999). Comparing development in Oral and Written English in the lower primary school. V C. Davison in A. Williams (ured.). *Learning from Each Other. Studies of English Language and Literacy Development 1995-1998*, Vol. II. Melbourne: Language Australia's Victorian Child Literacy and ESL Research Network.
- Nicholas, H. in Lightbown, P. M. (2008). Defining Child Second Language Acquisition, defining roles for L2 instruction. V J., Philp, R. Oliver in A. Mackey (ured.). *Second Language Acquisition and the Younger Learner*. Child's Play. John Benjamins Publishing Company.
- Nikolov, M. (2000). Teaching foreign languages to young learners in Hungary. V *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond* (str. 29-40). Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Nikolov, M. 1997. *Theme-based Foreign Language Teaching to Young Learners: Integrating Language, Culture and Content through Learner Involvement in the Teaching and Learning Process*. Report on Workshop No. 2/97. Graz: European Centre for Modern Languages (31 pages, Online). Available: <http://nostromo.jpte.hu/yl>
- Nikolov, M. in H. Curtain. (ur.). (2000). *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Strasbourg: Council of Europe.
- Nikolov, M., Mihaljević Djigunović, J., Lundberg, G., Flanagan, T. in Mattheoudakis, M. (ured.). 2007. *Teaching modern languages to young learners*. Graz: European Centre for Modern Languages/Council of Europe.
- North, B. (1995). The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement. *System* 23(4), 445-65.
- Norwegian Ministry of Education 2003: NOU 16: I første rekke. Oslo.
- O'Malley, J. M. in Valdez Pierce, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners*. USA: Addison-Wesley.
- Overmann M. (2004). „Frühes Fremdsprachenlernen lohnt sich – Neurobiologische Forschungen zur Mehrsprachigkeit“. *Französisch heute* 2: 208-213.
- Overview of Phase 1 of the IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Language Education Study*. Slough, Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Oxford, R. (1994). Language Learning Strategies: An Update. *Center for Applied Linguistics Digests*. Pridobljeno, 30. 3. 2009. <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>
- Paradis, J. (2007). Second Language Acquisition in Childhood. In *Blackwell Handbook of Language Development*, E. Hoff in M. Shatz (ured.), 387-406. Malden MA: Blackwell.
- Peltzer-Karpf, A. in Zangl, R. (1998). *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Narr. perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phil, J., Oliver, R. in Mackey, A. (ured.). (2008). *Second Language Acquisition and the Young Learner. Child's play?*. Amsterdam in Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Phillipson, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

- Pinker, Stephen. 1994. *The Language Instinct*. New York: Morrow.
- Pinter, A. 2006. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- PIŠOT, R. in Čok, L.. Konvergenca med motorično aktivnostjo in zgodnjim poučevanjem tujega jezika. *Sodob. pedagog.*, marec-april 1998, let. 49, št. 2, str. 217-220.
- Pižorn, K. (2003). Naučimo se preverjati in ocenjevati. = Learn to test. V: ALDERSON, J. Charles (ur.), PIŽORN, Karmen (ur.). *Sestavljanje nacionalnih preizkusov znanja : most k evropskim standardom : meeting European standards*. Ljubljana: Državni izpitni center: British Council Slovenia, str. 9-16, 109-115.
- Pižorn, K. (2007). Predmetna komisija za angleščino. *Nac. preizk. znanja*, letno poročilo 2006/2007, str. 15-16.
- Pižorn, K. 2008. Učenje dodatnih (tujih) jezikov na zgodnji stopnji – (i)zguba ali pridobitev?. V: Ivšek, Milena (ur.) *Jeziki v izobraževanju*. Zbornik prispevkov s konference, Ljubljana 25.-26.9.2008, Languages in education: proceedings, September 25.-26. S. 197-213
- Pižorn, K. in Brumen, M. (2008). Evropske smernice za učenje tujih jezikov na predšolski in razredni stopnji osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje*, letn. 1, št. 3/4, str. 139-146.
- Pobuda za oblikovanje/ureditev študijskih programov za poučevanje TJ na predšolski stopnji in v 1. ter 2. obdobju OŠ v redni študijski program na pedagoških fakultetah v Sloveniji, 5.5.2005
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih sposobnostih za vseživljenjsko učenje
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_sl.pdf
- Radnai, Z. 1996. English in Primary Schools in Hungary, in P. Edelenbos and R. Johnstone (ured.). *Researching Languages at Primary School: Some European Perspectives*. London: CILT.
- Rea-Dickins, P. (2001). Mirror, mirror on the wall: identifying processes of classroom assessment. *Language Testing*, 18(4), 429-62.
- Rea-Dickins, P. (2000). Assessment in early years language learning contexts.
- Rea-Dickins, P. in Gardner, S. (2000). Snares and silver bullets. Disentangling the construct of formative assessment. *Language Testing* 17(2), 217-44.
- Rea-Dickins, P. in Rixon, S. (1997). The assessment of young learners of English as a foreign languages. V C. Clapham in D. Corson (ured.), *The Encyclopaedia of Language and Education, Volume 7: Language Testing and Assessment* (151-61). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Rhodes, N. C. in Branaman, L. E. (1999). "Foreign language instruction in the United States. A national survey of elementary and secondary schools." McHenry, IL, and Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics.
- Rixon, S. (ured.). (1999). *Young Learners of English: Some Research Perspectives*. London: Longman.
- Sauer, H. (2000). *Fremdsprachen in der Grundschule. Der Weg ins 21. Jahrhundert*. Leipzig: Klett.
- Saunders, G. 1988. *Bilingual Children: from birth to teens*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sauvage, J. 2003. *L'enfant et le langage: une approche dynamique et développementale*. Editions l'Harmattan.
- Scarino, A., Vale, D., McKay, P. in Clark, J. L. (1988). *The Australian Language Levels Guidelines (Books 1-4)*. Canberra: Curriculum Development Centre.
- Schneider, G. and Lenz, P. 2001. *ELP: Guide for Developers*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Schwartz, B. D. (2004). Why child L2 acquisition? V *Proceedings of GALA 2003*, J. van Kampen in S. Baauw (ured.) Utrecht: LOT. (dostopno na spletni strani: <http://www-rcf.usc.edu>)
- Schwarz, R. (2003). *LD and the English language learner*. Pridobljeno 10. 12. 2008, http://ldlink.coe.utk.edu/pdf_files/esl_ld.pdf
- Scott, S., Manglitz, E. (1997). *Foreign Language Learning and Learning Disabilities*. Pridobljeno 30. 11. 2008, <http://www.ldonline.org/article/6065>
- Scott, W.; Ytreberg, L. 1990. *Teaching English to Children*. London: Longman.
- Scott, W.; Ytreberg, L. 1990. *Teaching English to Children*. London: Longman.
- Seliškar, N. (1995). *Igramo se in učimo: zgodnje učenje tujega jezika*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenija za šolstvo in šport.
- Sešek, U. 2006. Načrtovanje razvijanja jezikovne zmožnosti bodočih učiteljev angleščine kot tujega jezika: doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska Fakulteta.
- Sharpe, K. 2001. *Modern Foreign Languages in the Primary School*. London: Kogan Page.
- Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests*. Harlow: Longman.
- Singleton, D. 1989. *Language Acquisition and the Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skela, J. *Jezikovni listovnik za osnovnošolce* (projekt evropski jezikovni listovnik). Maribor: obzorja, 2000.
- Skela, J. Komunikacijska metodologija poučevanja jezikov : (r)evolucija?. *Uporab. jezikosl.*, 1998, št. 5, str. 142-159.
- Skela, J. Language portfolio for primary-school learners (age 11-14) : a Slovenian version = Slovenska različica jezikovnega portfolija (za angleški jezik). V: HYTÖNEN, Juhani (ur.), RAZDEVŠEK-PUČKO, Cveta (ur.), SMYTH, Geri (ur.). *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo : prispevki k projektu Tempus S_JEP-11187-96 Respect : contributions to the project [Tempus S_JEP-11187-96 Respect]*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: = Faculty of Education, 1999, str. 115-120, ilustr.
- Skela, J. Materinščina pri poučevanju in učenju tujega jezika: zmeta, potreba ali pravica?. *Uporab. jezikosl.*, 1994, št. 3, str. 72-83.
- Skela, J. Na dejavnostih temelječ pristop k učenju in poučevanju tujih jezikov. *Didakta*, 2001, letn. 11, št. 63, str. 81,59.
- Skela, J. Nazaj v prihodnost : teorija, praksa in politika poučevanja tujih jezikov v Sloveniji. V: IVŠEK, Milena (ur.), AASE, Laila. *Jeziki v izobraževanju : zbornik prispevkov konference, Ljubljana, 25.-26. septembra 2008 : proceedings, September 25-26, 2008, Ljubljana, Slovenia*. 1. natis. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2008, str. 175-195.
- Skela, J. Odkrivanje drugosti : (med)kulturalna zavest pri pouku tujega jezika. V: Štrukelj, Inka (ur.). *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, 2000, str. 23-40.
- Skela, J. Poučevanje tujega jezika na razredni stopnji : jezikovna usposobljenost učitelja. V: Destovnik, Karl (ur.), Matovič, Irena (ur.). *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje : stanje, potrebe, rešitve : zbornik prispevkov, Ljubljana, 6. in 7. junij 1997*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 1997, str. 225-232.
- Skela, J. Snovanje tujejezikovnih učnih načrtov. V: GROSMAN, Meta. *Angleščina - prenovi na pot : [zbornik študij o kurikulumih prenovi]*. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2000, str. 187-253.
- Skela, J. The communicative approach to foreign language teaching: naturally rational or rationally natural? : a picture history of ELT. *Vestn. - Druš. tuje jez. književ.*, 2005, letn. 39, št. 1/2, str. 93-111, ilustr.

- Skela, J. The role of the native language in teaching English as a foreign language. V: BEAUGRANDE, Robert-Alain de (ur.), GROSMAN, Meta (ur.), SEIDLHOFER, Barbara (ur.). *Language policy and language education in emerging nations : focus on Slovenia and Croatia and with contributions from Britain, Austria, Spain, and Italy*, (Advances in discourse processes, Vol. 63). Stamford (Conn.); London: Ablex Publishing Corp., cop. 1998, str. 93-107.
- Skela, J. Vloga učbenika v izobraževalnem procesu in njegova evalvacija. V: ŠTRUKELJ, Inka (ur.). *Jezik tako in drugače : zbornik*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, 1993, str. 200-211.
- Skela, J. Vrednotenje učbenikov v angleškem jeziku z vidika kognitivne teorije učenja. V: Skela, Janez (ur.). *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem : pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram, 2008, str. 154-178, ilustr.
- Skela, J., Holc, N., Grošelj, S. 2006. Evropski jezikovni listovnik : za osnovnošolce v starosti od 11 do 15 let. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Skela, J., Holc, N., Šorli, M. 2004. Evropski jezikovni listovnik : za osnovnošolce v starosti od 11 do 15 let. Maribor: obzorja, založništvo in izobraževanje.
- Smith, K. (2000). "Why Do We Want to Assess Young Learners? How Do We Do It? Who Does It?" in C. Mifsud, and G. Mallia (Eds.) *Ways and Measures*, Malta, World Academic, pp. 141-155.
- Smith, K. (2001). Children's rights, assessment and the digital portfolio: Is there a common denominator? In A. Pulverness (ed.) *IATEFL 2001 Brighton Conference Selections*, Cambridge, University of Cambridge and IATEFL: 55-68.
- Smith, K. (2002) "The Role of Assessment in Teaching English in a Foreign Language Context", *English Teaching*, Vol.57, no. 1, pp. 33-43.
- Smith, K. (2004). "Studying in an additional language – What is gained, what is lost, and what is assessed?" In R. Wilkinson (Ed.) *Integrating Content and Language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*, Maastricht, Maastricht University Press:78-93.
- Smith, K. (2005). Assessment of Teaching in the ERA of Standards: What is left of Teacher Autonomy: *IATEFL Special Interest group Teacher Trainers and Educators*.
- Smith, K. (2005). "New Methods and Perspectives in Teacher Evaluation" in D. Beijard, P. Meijer, G. Morine-Dershimer, and H. Tillema: *Teacher Professional Development in Changing Conditions*, Kluwer Publications.
- Sparks, R. (2006). Is There a "Disability" for Learning a Foreign Language? *Journal of Learning Disabilities*. 39(6), str. 544-557. Pridobljeno 10. 4. 2008
- Sparks, R., Javorsky, J. (1999). A Response to Arries: Learning Disabilities and Foreign Languages: A Curriculum Approach to the Design of Inclusive Courses. *Modern Language Journal*. 83(4), str. 569 - 72. Pridobljeno 30. 4. 2008
- Stevens, R. A., Butler, F. A. in Castellon-Wellington, M. (2000). *Academic Language and Content Assessment: Measuring the Progress of ELLs (CSE Tech. Rep. No. 552)*. Los Angeles: University of Los Angeles, National Center for Research on Evaluation, Standards and Testing.
- Šabatova, J. (2006). *Teaching Grammar at The Basic Schools according to The Framework Educational programme*. Bachelor Thesis, Brno: Masaryk University in Brno, Pedagogical Faculty. Pridobljeno 30. 11. 2008, is.muni.cz/th/104803/pedf_b/bakalarska_prace.doc.
- Tarone, E. & Swain, M. 1995. A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *Modern Language Journal*, 79, 22, 166-178.
- Teasdale, A. in Leung, C. (2000). Teacher assessment and psychometric theory: a case of paradigm crossing? *Language Testing* 17(2), 163-84.
- Teržan-Kopecky, K.(2001). Psihološke dimenzije jezikovnih ravnanj. UM: Pedagoška fakulteta.
- Thomas, W P., Collier, V. in Abbott, M. 1993. Academic achievement through Japanese, Spanish, French: the first two years of partial immersion. *The Modern Language Journal*, 77, 22, 170-179.
- Titone, R. 1978. *Progetto speciale per l'introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari*. Firenze: Le Monnier.
- Titone, R. 1990. *La lingua straniera nella scuola elementare. Una guida didattica*. Rim: Armando Editore.
- Titone, R. 2000. *Problemi di psicopedagogia del linguaggio*. Perugia. Guerra.
- University of Cambridge ESOL Examinations. <http://www.cambridgeesol.org/exams/yle.htm>.
- Unsworth, S. (2005). Child L1, child L2 and adult L2 acquisition: Differences and similarities. V *Proceedings of the 28th Annual Boston University Conference on Language Development*, A. Brugos, L. Micciulla, L. in C. e. Smith (ured.), 633-644. Somerville MA: Cascadilla.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Practise and theory. Cambridge: CUP.
- Vale, D. and Feunteun, A. 1995. *Teaching Children English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. A. in J. L. M. Trim. 1990. *The Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vernon- Shelley, A. (2007). *Teaching Grammar with Fun Learning Games*. Pridobljeno 8. 10. 2008, <http://www.buzzle.com/articles/teaching-grammar-with-fun-learning-games.html>
- Vernon- Shelley, A. (2008). *Teaching English Games. Learning Is Fun*. Pridobljeno 30. 11. 2008, <http://www.teachingenglishgames.com/adults.htm>
- Vihman, M. in McLaughlin, B. (1982). Bilingualism and second language acquisition in preschool children. In *Progress in Cognitive Development Research: Verbal Processes in Children*, C. J. Brainerd in M. Pressley (ured.), 35-58. Berlin: Springer.
- Vilke, M. 1988. 'Some Psychological aspects of Early Second-language Acquisiton', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9,1 in 2.
- Vivet, A. 1995. 'Sens et role des langues dans le development des enfants', v Council of Europe, *Report on Workshop 17*, Strasbourg: Council of Europe.
- Wallace, M.J. 1991. *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilburn Robinson, Deborah. 1998. "The Cognitive, Academic, and Attitudinal Benefits of Early Language Learning" in Myriam Met. Ed., *Critical Issues in Early Second Language Learning*. Glenview, IL: Scott Foresman Addison-Wesley Publishing Co.crosse, Kay. 2007. *Introducing English as an Additional language to Young Children*. A Practical Handbook. London: Paul Chapman Publishing.
- Wode, H. (2009). Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen. (Broschert). Westermann [September 2009].
- Zakon o osnovni šoli (1996). Uradni list RS, št. 12/96
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Uradni list RS, št. 54 /00.

Zangl, R. (2000). Monitoring language skills in Austrian primary (elementary) schools: a case study. *Language Testing* 17(2), 250-60.

Zapiski iz predavanj predmeta Metodika dela z otroki z razvojnimi in učnimi težavami: Metakognitivni - interstavčni model bralnega razumevanja, temo in model nam je na seminarju predstavila mag. Milena Košak Babuder, študijsko leto 2007/2008.

Zavod RS za šolstvo. (2008). *Povezanost rezultatov NPZ pri angleščini z učinkovitostjo pouka predmeta (predlogi za izboljšanje)*. Neobjavljeno gradivo. Odgovorna nosilka projekta: Barbara Lesničar. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.