

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

SARA STERLE

**Stališča o vplivu poučevanja JT na jezikovno zmožnost J1 v
prvem triletju OŠ**

Diplomsko delo

Mentorica: red. prof. dr. Simona Kranjc

Ljubljana, 2016

Kazalo

POVZETEK.....	3
ABSTRACT.....	4
1. Uvod.....	5
2. Psiholingvistični pogled, kdaj je najprimerneje za začetek poučevanja tujega jezika	6
2.1. Behaviorizem.....	6
2.2. Nativizem	6
2.3. Kognitivizem	7
2.4. Konstruktivizem	7
Jean Piaget.....	8
Jerome Bruner	8
2.5. Socialni konstruktivizem	8
2.6. Model nadzora	9
2.7. Prednosti učenja tujega jezika v otroštvu	10
Prvi, drugi in tuji jezik.....	10
3. Stališča, predstavljena v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju Republike Slovenije in Skupnem evropskem jezikovnem okvirju	14
3.1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju RS.....	14
3.2. Sejo – skupni evropski jezikovni okvir.....	16
4. Trenutna zakonodaja o poučevanju tujih jezikov v prvem triletju osnovnih šol v Sloveniji	21
5. Razlikovanje med oblikami poučevanja prvega jezika in tujega jezika v prvem triletju osnovnih šol	23
5.1. Učni načrt Tuji jezik v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole:	23
5.1.1. Pristopi poučevanja tujih jezikov	25
5.2. Učni načrt za slovenščino:	25
6. EMPIRIČNI DEL DIPLOMSKEGA DELA	28
6.1. Namen raziskave.....	28
6.2. Preiskovani vzorec.....	28
6.3. REZULTATI	29
6.3.1. Rezultati osnovne šole iz Jesenic	29
6.3.2. Rezultati osnovne šole iz Bleda	32
6.3.3. Rezultati osnovne šole iz Ljubljane	35
6.3.4. Združeni rezultati vseh treh osnovnih šol	38
6.4. Sklepi raziskave oz. empiričnega dela	41
7. Sklep.....	43
8. Literatura	44
9. Priloge	46

POVZETEK

Diplomsko delo se deli na teoretični in empirični del. V teoretičnem delu je na začetku predstavljen psiholingvističen pogled, ki vključuje najpomembnejše psihološke teorije ter mnenja psihologov in psiholingvistov o začetkih učenja tujega jezika. Sledi prikaz stališč, ki so predstavljena v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju RS in Skupnem evropskem jezikovnem okvirju. Predstavljena je trenutna zakonodaja o poučevanju tujih jezikov v prvem triletju osnovnih šol, torej prikaz trenutnega stanja pri nas.

V empiričnem delu bodo predstavljeni rezultati anketnih vprašalnikov, ki so jih izpolnjevali starši prvih razredov treh različnih osnovnih šol, in sicer iz Bleda, Jesenic in Ljubljane. S pomočjo vprašalnikov smo skušali potrditi oz. zavreči zastavljeno hipotezo, ki se glasi, da so v enojezičnih družinah bolj naklonjeni učenju tujega jezika v prvem triletju osnovnih šol kot v dvojezičnih družinah. Prikazani so rezultati za vsako osnovno šolo posebej, kjer so vidne razlike med posameznimi šolami, ob koncu pa so predstavljeni rezultati vseh šol skupaj, ki predstavljajo splošno mnenje staršev o začetkih poučevanja tujih jezikov.

Ključne besede: zgodnje učenje tujega jezika / stališča o vplivih poučevanja tujega jezika / enojezične družine / dvojezične družine / prvo triletje osnovne šole

ABSTRACT

Diploma is divided into theoretical and empirical part. In theoretical part is at the beginning presented the view, which includes the most important psychological theories and opinions of psychologists and psycholinguistics about the beginnings of learning a foreign language. Followed by display of the views that are presented in White paper on Education of the RS and the Common European language frame. There is also presented the current legislation on the teaching of foreign languages in the first triad in primary schools, therefore the view of the current situation in our country.

In empirical part will be presented the results of the survey questionnaires, which are fulfilled by the parents of the first classes in three different primary schools, from Bled, Jesenice and Ljubljana. Through questionnaires we tried to confirm or discard the hypothesis, which is, that in monolingual families are more inclined to learning a foreign language in first triad in primary schools than in bilingual families. At first there are presented the results for each primary school individually, and here are visible differences between the individual schools, and in the end are presented the results of all schools together, which represents the general opinion of parents about the beginning of teaching foreign languages.

Keywords: early language learning / views on the effects of teaching a foreign language / monolingual families / bilingual families / first three years of primary school

1. Uvod

Učenje tujih jezikov je z vstopom v Evropsko Unijo postalo vedno bolj prisotno v življenju posameznikov, saj se EU v okviru akcijskega načrta »Spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti« zavzema, da bi prebivalci držav EU dosegli cilj M+2, kar pomeni, da bi vsak ob maternem jeziku znal in govoril še vsaj dva tuja jezika. Takšne želje so pripomogle k temu, da se je učenje tujih jezikov pomaknilo v zgodnejše obdobje posameznikovega življenja. O tem govorijo številne raziskave in članki, ki podpirajo zgoden začetek učenja tujih jezikov, saj naj bi bili otroci med tretjim in desetim letom posebej dojemljivi za učenje in jih učenje tujih jezikov na tej stopnji ne bi oviralo pri razvoju.

Danes se o tem, kdaj naj bi bil za otroka najprimernejši čas za začetek učenja tujega jezika, pojavljajo različne teorije in stališča. Diplomsko delo skuša na hiter in pregleden način prikazati, kakšno je trenutno stanje pri nas.

V prvem delu je predstavljen psiholingvističen pogled, ki vključuje najpomembnejše psihološke teorije in mnenja psihologov oz. psiholingvistov o začetkih učenja tujega jezika. V nadaljevanju sledi prikaz strokovnih stališč, ki so zapisana v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju RS iz leta 2011 in Skupnem evropskem jezikovnem okvirju (SEJO), ki je nastal leta 2001. Zatem bomo odgovorili na vprašanje, kakšna je trenutna zakonodaja pri nas ter kdaj se otroci začnejo učiti tujega jezika v osnovnih šolah. Ob koncu teoretičnega dela bomo skušali prikazati, kakšne so razlike med poučevanjem slovenščine in angleščine v prvem triletju osnovnih šol ter kakšni so zastavljeni cilji v učnih načrtih obeh predmetov.

Teoretičnemu delu sledi empirični del, v katerem smo skušali potrditi oz. zavreči zastavljeno hipotezo, ki se glasi, da so v enojezičnih družinah bolj naklonjeni učenju tujega jezika v prvem triletju osnovnih šol kot v dvojezičnih družinah.

2. Psiholingvistični pogled, kdaj je najprimerneje za začetek poučevanja tujega jezika

S področij lingvistike, psihologije in pedagoških ved smo priča najrazličnejšim prispevkom in teorijam o začetkih poučevanja tujega jezika v razvoju posameznika. Teorije so si med seboj različne in se nemalokrat izključujejo, vendar so vse med njimi pomembne za bolj natančen vpogled v odgovor, kdaj naj bi bil za otroka najprimernejši čas za začetek učenja tujih jezikov.

Učenje tujega jezika v otroštvu se umešča v še nekončan proces usvajanja maternega jezika ter posledično v izjemno občutljivo obdobje otrokovega spoznavnega in čustvenega razvoja. Neustrezno poučevanje lahko škodi otrokovemu nadaljnjemu učenju tujih jezikov in hkrati lahko oslabi jezikovno zmožnost v prvem, maternem jeziku, zaradi česar morata biti proces in način poučevanja tujega jezika dobro premišljena (Skela in Dagarin Fojkar, 2009).

Učiteljem lahko na tej stopnji pomaga poznavanje različnih teorij o otrokovem razvoju. Najbolj uporabne teorije ter stališča o poučevanju izhajajo iz različnih šol psihologije: behaviorizma, nativizma, kognitivizma in socialnega interakcionizma (Skela in Dagarin Fojkar, 2009).

V nadaljevanju so za lažje razumevanje predstavljene glavne psihološke teorije in njihova dognanja na temo poučevanja tujih jezikov.

2.1. Behaviorizem

Behaviorizem je teorija, ki je bila razširjena in priljubljena predvsem sredi 20. stoletja. V okviru behaviorističnih teorij učenja se je razvilo prepričanje, da je učenje jezika le oblikovanje navad, ki jih usvojimo s posnemanjem in ponavljanjem dražljaja, ki ga daje model, npr. mati ali učitelj. V okviru poučevanja tujih jezikov behaviorizem povezujemo s t. i. slušnojezikovno metodo. Behavioristi so verjeli, da sta posnemanje in vadba ključna za jezikovni razvoj. Njihova teorija je v okviru učenja zavračala kakršnekoli miselne procese. Danes jezikoslovci priznavajo, da sta vadba in posnemanje pomembna, vendar ne dajeta celovite slike, saj ta metoda ne pojasnjuje usvajanja zapletenejših slovničnih struktur in leksikalnih zvez (Skela in Dagarin Fojkar, 2009).

2.2. Nativizem

»Nativizem izvira iz teorij v 17. in 18. stoletju, ki so zagovarjale stališče, da obstajajo »prirojene« – in zato univerzalne – značilnosti človeškega uma.« (Skela in Dagarin Fojkar, 2009: 33.) Izhodišče nativistov predstavlja misel, da so otroci predprogramirani za učenje

nekega jezika in so izjemno dojemljivi za jezikovne značilnosti svojega okolja. Noam Chomsky je v petdesetih letih 20. stoletja te zamisli oživil in predstavil mnenje, da imamo vsi t. i. notranjo oz. prirojeno napravo za usvajanje jezika, ki jo danes imenujemo univerzalna slovnica, katera malčkom omogoča procesiranje vsega jezika, ki ga slišijo, in tvorbo lastnih smiselnih izrekov. Takšno mnenje je prineslo razlago za jezikovno ustvarjalnost otrok pri usvajanju materinščine, ta dejavnik pa je bil prenesen tudi na učenje drugega/tujega jezika. Kritiki nativistom očitajo premalo pozornosti namenjene razvojnim vidikom usvajanja jezika in hkrati prevelik poudarek jezikovnim strukturam (Skela in Dagarin Fojkar, 2009).

2.3. Kognitivizem

Kognitivne teorije učenja temeljijo na postavkah kognitivne psihologije, ki se ukvarja z zaznavo in mišljenjem. Kognitivni psiholog Jean Piaget je bil prvi, ki je zagovarjal stališče, da se jezik razvije »iz otrokovih misli ter njegovega razvijajočega se in rastočega zavedanja sveta.« (Skela in Dagarin Fojkar, 2009: 34.) V praksi je kognitivna teorija učenja pomenila, da je treba učence spodbujati, da bodo uporabljali svoje prirojene zmožnosti. Na jezikovno učenje se je gledalo kot na dejaven proces, v okviru katerega učenec jezikovna pravila predvsem išče. S stališča kognitivne teorije učenje tujega jezika v učnem okolju ni nič drugačno od usvajanja katerekoli druge spretnosti, denimo igranja klavirja. Oboje vključuje usvajanje in znanje, kar zahteva miselni napor in veliko vadbe, preden se različne »podspretnosti« avtomatizirajo. Največji vpliv kognitivne teorije se kaže v spremenjenem pogledu na učenca, ki je v tem primeru postavljen v središče (Skela in Dagarin Fojkar, 2009).

2.4. Konstruktivizem

»Konstruktivizem je širok izraz, katerega perspektive temeljijo na raziskovanju Piageta, Vigotskega, gestalt psihologov, Bartletta in Brunerja, pa tudi na pedagoški filozofiji Johna Deweyja.« (Skela in Dagarin Fojkar, 2009: 36.) Poenostavljeno bi lahko rekli, da je konstruktivizem teorija učenja, ki trdi, da posamezniki dejavno konstruirajo in ne le pasivno sprejemajo svoje znanje. Posamezniki svoje znanje konstruirajo s filtriranjem in organiziranjem svojih izkušenj, in sicer tako da se le-te ujemajo z njihovim obstoječim znanjem oz. miselnimi predstavami o svetu. Stališče, da je učenec posameznik, ki dejavno konstruira svoj osebni pomen, ima veliko sporočilnost za poučevanje jezikov. Takšno stališče pomeni, da lahko pasivni učni postopki, kot sta posnemanje in učenje na pamet, pri učenju tujih jezikov igrata zgolj obrobno vlogo. Poseben poudarek konstruktivizma je, da učence obravnava kot posameznike z edinstvenim nizom miselnih predstav in lastnimi učnimi

strategijami, zaradi česar podpira na učenca osredinjeno poučevanje. Med glavne konstruktiviste spadata Jean Piaget in Jerome Bruner (Skela in Dagarin Fojkar, 2009).

Jean Piaget

Glavna ugotovitev Piageta je bila, da učenci konstruirajo svoje lastno znanje, iz česar izhaja, da je učenje konstruktiven proces. Po njegovem mnenju se v kognitivnem in jezikovnem razvoju otroka prepletajo štiri faze, ki predstavljajo intelektualne stopnje, skozi katere naj bi šli vsi otroci:

1. Senzomotorična (0–2 let): otroci začnejo uporabljati jezik in graditi podobe, izdelovati sisteme, otroci si ne predstavljajo drugih perspektiv kakor lastnih, na tej stopnji se kaže velik napredek v intelektualnem razvoju,
2. predoperacionalna (2–7 let),
3. konkretne operacije (7–11 let),
4. formalne operacije (11 let–odraslost).

Pomemben vidik njegove teorije za poučevanje je t. i. problem ujemanja, kar pomeni, da se učenci ob delu ne smejo dolgočasiti, ker je delo preveč enostavno, ali zaostajati zaradi nerazumevanja snovi. Otroke je potrebno spodbuditi k višji ravni mišljenja, tako da jih postavimo pred preizkušnjo. Piagetove ugotovitve so za učitelje tujih jezikov uporabne, saj se bo tako poučevanje tujih jezikov razlikovalo glede na posamezne starostne skupine (Skela in Dagarin Fojkar 2009).

Jerome Bruner

Za Brunerja naj bi bil jezik, po besedah Skele in Dagarin Fojkarjeve (2009), najpomembnejše orodje za kognitivno rast. Njegove raziskave poudarjajo vlogo učitelja, saj je on tisti, ki bo podprl učenje otrok in ljudi in jih vodil do višjih ravni. Gre za učenje s pomočjo, ki v razredu zahteva "zidarski oder" – dajanje informacij, spodbud in namigov ob pravem času in količini. Bruner je odkril, zakaj se otrokom šolsko učenje zdi težko, in sicer je prišel do ugotovitve, da ga dojemajo ločeno od svojega resničnega življenja. Ta spoznanja govorijo v prid personalizaciji oz. pouku izvedenem na osebno plat posameznika (Skela in Dagarin Fojkar, 2009).

2.5. Socialni konstruktivizem

Socialnokulturna teorija učenja je oblika konstruktivizma, ki poudarja součinkovanje med posamezniki in njihovim družbenim okoljem. Poudarja otrokovo lastno konstruiranje znanja

in dejavnega sodelovanja v procesu učenja. Glavni predstavnik te smeri je Lev Vigotski, ki je ugotovil, da je socialna interakcija ključna za uspešno učenje. Bil je prepričan, da odrasli/učitelji igrajo dejavno in odločilno vlogo pri izboljšanju otrokove stopnje razvoja ter da je govor pred mišljenjem, zaradi česar je malčkom v pomoč, če o tem kar počnejo, govorijo naglas (Skela in Dagarin Fojkar, 2009).

V poznih sedemdesetih in osemdesetih letih 20. stoletja pride v ospredje socialni interakcionizem, ki poudarja »pomen družbenih interakcij ter vlogo odnosov med odraslim in otrokom v procesu učenja.« (Skela in Dagarin Fojkar, 2009: 40.)

2.6. Model nadzora

Ena najvplivnejših teorij jezikovnega učenja je teorija oz. model nadzora, ki jo je razvil Stephen Krashen leta 1982 (Skela in Dagarin Fojkar, 2009). Krashen je znotraj svoje teorije predstavil pet hipotez, ki jih v nadaljevanju na kratko povzemam.

1. Hipoteza o razlikovanju med usvajanjem in učenjem jezika: usvajanje jezika naj bi se odvijalo na podzavestni ravni, medtem ko je učenje jezika zavesten proces, saj vključuje tudi znanje o jeziku in poznavanje jezikovnih pravil.
2. Hipoteza o naravnem redu: trdi, da učenci slovnične strukture usvojijo po vnaprej predvidljivem vrstnem redu. Iz tega izhaja, da upoštevanje naravnega, nezavednega reda vodi k uspešnemu znanju jezika.
3. Hipoteza o nadzoru: s katero pravi, da ima zavedno učenje zgolj eno funkcijo, tj. nadzor nad učenjem. Poudarja naj učitelji pozornost slušateljev odvrnejo od analiziranja in zavestne kontrole.
4. Hipoteza o vnosu: pravi, da človek usvaja jezik, kadar razume učno snov, ki je na nekoliko višji ravni kot njegova trenutna zmožnost obvladovanja jezika.
5. Hipoteza o čustvenem filtru: sem uvršča vse vrste psiholoških dejavnikov, ki lahko ovirajo ali pospešujejo učenje jezika, od motivacije, potreb učencev, odnosov do učenja, vse do čustvenih stanj učencev.

Krashen je vplival na komunikacijski pristop k poučevanju tujih jezikov ter povezal usvajanje maternega jezika z učenjem tujega (Skela in Dagarin Fojkar, 2009).

Pri samih psiholoških dejavnikih je potrebno omeniti tudi edinstvenost učencev, saj se učenci iste starosti med seboj močno razlikujejo. Vsak posameznik ima različen stil zaznavanja, spoznavanja in učenja, iz česar izhaja, da noben stil poučevanja ne more ustrezati vsem

učencem, kar je ena izmed bistvenih ugotovitev, na katero morajo biti učitelji pozorni (Skela in Dagarin Fojkar, 2009).

V okviru psihologije prav tako ne smemo spregledati humanističnih pristopov, ki poudarjajo pomen notranjega sveta učenca in postavljajo posameznikove misli ter čustva v ospredje celotnega razvoja človeka. Ti pristopi sporočajo, da morajo učitelji za učenca ustvariti občutek pripadnosti, spodbujati samospoznavanje, samospoštovanje in ustvarjalnost, razvijati osebno identiteto, vključiti čustva in občutke, zmanjšati izražanje nezadovoljstva in kritike ter spodbujati samovrednotenje in samoocenjevanje.

2.7. Prednosti učenja tujega jezika v otroštvu

»Spoznanja nevrobiologije, nevrodidaktike, nevrolingvistike in psihologije, ki temeljijo na raziskovanju človeških možganov, potrjujejo tezo o prednosti učenja tujega jezika v predšolski dobi.« (Brumen, 2009: 65.) O tem, kako delujejo človeški možgani in kakšna je razlika med delovanjem možganov na stopnji otroka in stopnji odraslega, je spregovorila Mihaela Brumen (2009) ter hkrati predstavila, kdaj je po mnenju različnih raziskovalcev najprimernejši čas za otrokov začetek učenja tujega jezika.

Ob začetku si je potrebno zastaviti vprašanje, kako delujejo človeški možgani. Učni procesi do konca pubertete služijo strukturiranju še nedokončanega razvoja možganov v smislu kasnejšega razvoja sposobnosti. Ti procesi imajo svoje obdobje, občutljive faze, s katerimi veliko hitreje in učinkoviteje absorbirajo in sprejemajo določene informacije kot odrasli. Dozorevanje nevronske mreže naj bi potekalo v dveh stopnjah (Brumen, 2009).

»V otroštvu sočasno deluje vezalni načrt prepletanja živčevja, na tej stopnji se odloči, kateri nevroni se bodo med seboj povezali. Te mrežne možnosti so odločilne za duševni razvoj oz. potencial in so lahko s pomočjo spodbud v prvih letih otrokovega življenja optimalno izrabljene.« (Brumen, 2009: 66.) Možgani zorijo do konca pubertete, zatem je mreža povezana in nove povezave živčevja postanejo redke. Znanje v spominu se ohranja slabše, kolikor kasneje je pridobljeno. Iz tega razloga raziskovalci možganov spodbujajo čim hitrejšo in čim bolj vsestransko spodbujanje sinaps, npr. z učenjem jezika, naravoslovja, z glasbo, in trdijo, da bi morale vse to pridobiti svoje mesto že v vrtcu (Brumen, 2009).

Prvi, drugi in tuji jezik

Preden začnemo govoriti o tujem jeziku, je potrebno omeniti, kakšna je razlika med maternim oz. prvim jezikom, drugim jezikom in tujim jezikom ter kakšna je razlika med usvajanjem in učenjem nekega jezika.

Prvega jezika (J1) se človek uči najprej in mu da prvo oz. temeljno identiteto, gre za t. i. jezikovno identifikacijsko vlogo prvega jezika. »Razvoj prvega jezika poteka spontano, nenačrtovano in v naravnem okolju, v katerem poteka celotna komunikacija, zato temu procesu pravimo tudi usvajanje, prav tako pa se lahko prvega jezika tudi učimo, kar je zaveden in načrtovan proces in poteka v za to določenem okolju.« (Kranjc, 2009: 83.) Drugi jezik (J2) je jezik, ki se ga posameznik nauči poleg prvega jezika, navadno v šoli ali iz okolja, človek se ga nauči zaradi sporazumevalnih potreb. Tuji jezik (TJ) je jezik, ki se ga posameznik nauči večinoma v šoli in ima v določeni državi zares status tujega jezika (Kranjc, 2009).

Pri drugem jeziku moramo ločevati med procesoma usvajanja in učenja, medtem ko se tujega jezika predvsem učimo. Oseba, ki se uči drugega/tujega jezika, navadno že obvlada prvi jezik in ima bolj razvito spoznavno zmožnost (Kranjc, 2009).

Poučevanje tujega jezika je močno povezano z mejami psihološkega razvoja govora, zaradi česar so pri iskanju konceptualnih in sistemskih rešitev zgodnjega poučevanja tujega jezika pomembna spoznanja, ki kažejo, da poteka razvoj govora najhitreje in z največ kakovostnimi prehodi prav v obdobju malčka in zgodnjega otroštva. Raziskovalci poudarjajo pomembno vlogo simbolno bogatega okolja, prav tako naj bi bila ključnega pomena kontinuiteta poučevanja tujega jezika (Marjanovič Umek, 2009).

O tem, kdaj naj bi otrok najbolje sprejemal nov jezik in njegova pravila, obstajajo različne teorije. Jezikoslovec in raziskovalec Jurgen Meisel z univerze v Hamburgu trdi, da je optimalna faza, v kateri otrok najbolje sprejema in se nauči slovnice in fonologije (glasoslovja) kateregakoli jezika, domnevno med tretjim in petim letom starosti (Brumen, 2009).

Novejše raziskave dokazujejo, da otrokovo pridobivanje tujega jezika ne poteka drugače kot pridobivanje prvega, maternega jezika. Pri obeh so principi, kako možgani obdelujejo jezik, zelo podobni, kar pomeni, da učenje poteka po stopnjah (Brumen, 2009).

Otroci naj bi imeli veliko prednosti pred odraslimi, saj se lahko zelo hitro naučijo številne tuje jezike. Razlika med malčkom oz. otrokom in odraslim, ki se uči/usvaja drug/tuj jezik, je v tem, da odrasli doživljajo jezik kot formalni sistem. Malčki in otroci jezik doživljajo kot sredstvo, s katerim izražajo svoj namen, zanima jih zgolj, kaj se lahko z jezikom doseže, medtem ko se starejši otroci jezika že učijo na podlagi formalnih pravil (Kranjc, 2009).

Veliko novejših raziskav potrjuje, da je čas med tretjim in petim letom starosti idealen, da bi otroka seznanili s tujim jezikom. Brumnova v svojem članku navaja več prednosti učenja tujega jezika v otroštvu:

- Prednosti se kažejo pri izgovorjavi, melodiji in ritmu tujega jezika, otrok s tem posledično pridobi sposobnost naravnega govorca.
- Otroški možgani so v tem obdobju nagnjeni k jezikovnemu razvoju, zaradi česar se otrok lahko v tem obdobju nauči toliko jezikov, kot jih lahko sliši v svojem okolju.
- Dvojezični otroci so pri jezikovnih in nejezikovnih inteligenčnih testih boljši kot enojezični.
- Tujejezični otroci kažejo visoke jezikovne zmožnosti za pridobivanje nadaljnjih tujih jezikov, hitreje in neprisiljeno se naučijo brati, saj so sposobni brez vizualne podpore prepoznati zvezo med črko in glasom.
- Imajo bolj razvite sposobnosti reševanja problemov, kažejo boljši kognitivni razvoj, boljše sklepanje in divergentno mišljenje, so bolj kreativni in imajo višjo samopodobo, razvijejo sposobnost medkulturnega pluralizma, odprtost in spoštovanje drugih kultur in ljudi.
- Otrokova izpostavljenost tujemu jeziku ne škodi razvoju prvega, maternega jezika, temveč poveča otrokove sposobnosti učenja prvega jezika. (Brumen, 2009).

Po drugi strani raziskave psihologov¹ kažejo, da je v skladu s fiziološkimi zahtevami možganov optimalna starost za učenje tujega jezika med četrtem in desetim letom starosti. Učenje jezika se na tej stopnji prepleta z igralnimi dejavnostmi, pri katerih sodeluje celotna otrokova osebnost, saj je za otroka učenje hkrati tudi ravnanje in potreba po dejavnosti. Majhen otrok se brez predsodkov prepusti novim učnim izkušnjam. Mlajši je otrok, večja je njegova uspešnost. Otroka ne zanima jezik kot takšen, vendar zanj jezik predstavlja zgolj sredstvo, komunikacijski instrument, zanj jezik nikoli ne predstavlja cilja. Ugotovitve raziskav², ki potrjujejo potrebo po učenju tujega jezika v otroštvu, dokazujejo, da čim bolj zgodaj je otrok v stiku s tujim jezikom, hitreje in lažje se ga nauči (Brumen 2009).

Rezultati večine novejših raziskav potrjujejo, da je dvojezičnost in zgodnje učenje tujega jezika otrokova prednost in ne ovira v razvoju. »Gre za pozitivni učinek na otrokov splošni

¹ v Bohlke, idr. (Brumen, 2009: 68.)

² Dulay, Burt in Krashen, 1982; Hakuta, 1986; McCraig, 1988; Lipton, 1998; Yelland, Pollard in Mercuri, 1993; Begley, 1996; Curtain in Dahlebrg, 2004.

spoznavni razvoj, saj spodbuja divergentnost mišljenja, omogoča metajezikovno zavedanje in zvišuje možnost jezikovne analize in jezikovne fluentnosti, spodbuja razvoj socialne kognicije, vpliva na pozitivno pojmovanje samega sebe in pogostejše ter kakovostnejše vzpostavljanje novih socialnih interakcij.« (Marjanovič Umek, 2009: 77.)

V Učnem načrtu za tuji jezik v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (2012) so avtorice³ zapisale, da je kakovostno učenje/poučevanje tujih jezikov že od začetka šolanja naprej pozitivno, saj:

- izkorišča s starostjo povezane razvojne lastnosti otrok, kot npr. radovednost, željo po učenju, potrebo po sporazumevanju, pripravljenost in sposobnost posnemanja in sposobnost izgovarjanja novih in neznanih glasov;
- omogoča otrokom dodatno dimenzijo pri osebnem razvoju;
- spodbuja pozitiven odnos do tujih jezikov in jezikov nasploh;
- daje otrokom možnost za celostno učenje jezikov;
- ima pozitiven učinek na učenje (Pevcec Semec, idr., 2012).

T. i. kritična obdobja za učenje in poučevanje tujega jezika se pri raziskovalcih različnih strok med seboj ne ujemajo popolno, vendar večinoma navajajo starost od približno treh oz. štirih let do sedmih oz. osmih let kot najbolj ustrezno starost za začetek učenja tujega jezika. Pri določanju kritičnih obdobji imajo poleg bioloških dejavnikov pomembno vlogo tudi socialni dejavniki (Marjanovič Umek, 2009).

Uspešnost usvajanja drugega jezika je odvisna od motivacije, ki prihaja iz upravičenosti obstoja drugega jezika v otrokovem življenju ter motivacije za učenje tega jezika v šoli in zunaj nje (Čok, 2009).

³ mag. Katica Pevcec Semec, Alenka Andrin, Stanka Emeršič, dr. Saša Jazbec, Mihaela Kerin, Berta Kogoj, mag. Jana Kruh Ipavec, mag. Marta Novak, dr. Karmen Pižorn, Mateja Todorovski, Susanne Volčanšek, Romana Zupančič, Natalija Šipoš.

3. Stališča, predstavljena v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju Republike Slovenije in Skupnem evropskem jezikovnem okvirju

3.1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju RS

Učenje in poučevanje tujih jezikov se v evropskem in slovenskem merilu pomika v zgodnejše obdobje. Bela knjiga se dotakne tudi pojma večjezičnosti, ki ga opredeli za »eno od načel delovanja sodobne družbe in kot temelj strpnosti med narodi in jezikovnimi skupnostmi, ter hkrati nekaj, kar vsakemu posamezniku ponuja več možnosti na trgu dela v širšem evropskem in svetovnem merilu.« (Bela knjiga, 2011: 34.)

Poučevanje in učenje tujih jezikov že ob vstopu v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje šole ponuja učencem model vseživljenjskega jezikovnega učenja, ki ob kasnejšem dodajanju drugega tujega jezika vodi k posameznikovi funkcionalni raznojezičnosti (plurilingvalnosti), enemu izmed pomembnih ciljev na evropski ravni ($M + 2$)⁴ (Pevac Semec, idr., 2012).

Učenci imajo možnost, da se začnejo učiti tujega jezika že v vrtcu in nadaljujejo v prvem razredu osnovne šole, vsi pa se ga obvezno začnejo učiti v drugem razredu. Učenje tujega jezika v predšolski dobi in v prvem triletju osnovne šole se uvaja in izvaja v skladu z dognanji stroke, glede učenja in poučevanja tujih jezikov v zgodnjem otroštvu, in v sodelovanju s starši. Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenščini ter drugih maternih in tujih jezikih je učni cilj, ki se na vseh ravneh uresničuje, tako znotraj predmetov kakor tudi na nadpredmetni ravni. Pri vsem tem je izjemno pomembno, da so učitelji prvega in drugega tujega jezika ustrezno usposobljeni za poučevanje mlajših otrok in seznanjeni s sodobnimi pristopi pri poučevanju tujega jezika v predšolski dobi oziroma prvemu triletju osnovne šole (Bela knjiga, 2011).

Bela knjiga posebej obravnava učenje in poučevanje na stopnji vrtca, osnovne šole in srednje šole. Začne pri najmlajši starosti otrok, torej na stopnji vrtca, kjer se loti splošne problematike ter problematike na ravni poučevanja tujih jezikov.

V zadnjih desetih letih je bila posebej izpostavljena tematika glede poučevanja tujega jezika v vrtcih. Vrtci so v obliki tečajev oz. t.i. integrirani obliki organizirali poučevanje tujih jezikov, posamezne rešitve tudi spremljali v manjših projektih in posledično razmišljali o možnosti sistemske ureditve poučevanja tujega jezika v vrtcu (Bela knjiga, 2011).

⁴ M+2 pomeni, da naj bi se vsak Evropejec bil zmožen sporazumevati v svojem maternem jeziku in še dveh drugih.

Mednarodne primerjave so pokazale, da v nobeni od držav EU ta vprašanja niso rešena sistemsko ter poučevanje tujega jezika ni vgrajeno v kurikulum za vrtce in posledično ni obvezno za vse otroke. Vendar v večini držav potekajo različni projekti poučevanja tujega jezika oz. dejavnosti, v katere se otroci prostovoljno vključijo (Bela knjiga, 2011).

Stališča vzgojiteljev, ravnateljev in staršev o vprašanjih, povezanih s tujim jezikom v vrtcu, ki je tudi v evropskem merilu v zadnjih desetih letih eno izmed bolj preučevanih vprašanj, so bila preverjana v posebni raziskavi⁵ v slovenskih vrtcih. In sicer, v šolskem letu 2009/2010 je poučevanje tujega jezika v različnih oblikah potekalo v 47,5 % vrtcev. Najbolj pogosta oblika poučevanja tujega jezika je bil tečaj po zaključnem izvajanju kurikula, ki ga plačajo starši. Druga najbolj pogosta oblika je bila integrirano poučevanje tujega jezika, ki se izvaja enkrat tedensko. Ravnatelji so odgovorili, da se v 82,5 % poučuje v vrtcu, kot tuj jezik, angleščina. Starši so z 79,9 % odgovorili, da se jim zdi angleščina najprimernejša za poučevanje tujega jezika v vrtcu, najprimernejša starost za začetek poučevanja tujega jezika pa se jim zdi pet let. Ravnatelji vrtcev prednosti poučevanja tujega jezika vidijo predvsem v govornem razvoju otrok in možnosti, da pridejo v stik s tujim jezikom tudi otroci, ki sicer tega interesa ne kažejo. Slabost pa predstavlja dejstvo, da poučevanje tujega jezika nima nadaljevanja v šoli ter da v vrtec niso vključeni vsi otroci (Bela knjiga, 2011).

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju prav tako vsebuje predlagane rešitve v kurikulumu za vrtce, kamor spadajo tudi rešitve oz. novosti, ki naj bi se uveljavile na področju poučevanja tujega jezika:

- Vrtec mora ponuditi poučevanje tujega jezika, slovenščine kot tujega jezika, materinščine in dodatno učenje govora. O odločitvi glede poučevanja tujega jezika odločijo starši otrok. Tuji jezik vrtec ponudi kot dodatne ure, ki jih, v času bivanja otrok v vrtcu, izvajajo za to usposobljeni strokovnjaki. Dodatne ure za poučevanje tujega jezika so namenjene otrokom v zadnjem letu pred vstopom v šolo. V okviru dodatnih ur sta določeni 2 šolski uri poučevanja tujega jezika, ki naj bi se razdelili sistematično na dvakrat tedensko po 45 minut.
- Tuji jezik, slovenščino in materinščino poučujejo za to usposobljeni strokovnjaki.
- Izvajanje vseh navedenih dodatnih ur na področju jezika zagotovi država oz. občina.
- V vrtcu naj bi se poučevalo en tuj jezik, praviloma angleščino.

⁵ V raziskavo je bilo vključenih 133 ravnateljev, 373 vzgojiteljev in 1281 staršev iz približno polovice naključno izbranih slovenskih vrtcev (gre za reprezentativni vzorec). Na vprašalnik Jezik v vrtcu so odgovarjali vzgojitelji otrok drugega starostnega obdobja in po naključji izbrani starši istih oddelkov (Bela knjiga, 2011: 173.)

- Za poučevanje tujega jezika, slovenščine in materinščine za otroke, katerih materinščina ni slovenščina, morajo biti pripravljena in na Strokovnem svetu za splošno izobraževanje sprejeta vsebinska in metodična izhodišča, ustrezni učni pripomočki in gradiva (Bela knjiga, 2011).

Sledi naslednja stopnja v otrokovem razvoju, in to je osnovna šola. Ponovno so na začetku navedene problematike glede poučevanja tujih jezikov, katerim sledijo predlagane rešitve.

V različnih državah se učenci začnejo učiti tuje jezike pri različnih starostnih skupinah. Starost, pri kateri se učenci začnejo učiti prvega tujega jezika, je v državah EU zelo različna. Držav, kjer začnejo s poučevanjem tujega jezika že v prvem razredu šolanja, je izredno malo. Pri petih letih starosti se učijo 1. tuj jezik na Malti, pri šestih v Luksemburgu, Italiji, Avstriji in Norveškem, pri sedmih v Estoniji, Franciji in na Poljskem. V empirični raziskavi so ugotovili, da največ ravnateljev, učiteljev in staršev meni, da naj bi se prvi tuj jezik kot obvezni predmet začel poučevati v 4. razredu (Bela knjiga, 2011).

Predlagane rešitve, ki jih ponuja Bela knjiga na ravni osnovnih šol glede poučevanja prvega tujega jezika:

- Prvi tuj jezik mora šola ponuditi že v 1. razredu kot neobvezni izbirni predmet v obsegu dveh šolskih ur tedensko.
- Prvi tuj jezik je obvezen za vse učence od 2. razreda dalje, v večini je to angleščina, lahko tudi nemščina na območjih, kjer je ta jezik posebnega pomena.
- Tuji jezik v 1. triletju lahko poučuje profesor tujega jezika z dodatnim izobraževanjem za zgodnje poučevanje, oz. profesor razrednega pouka z dodatnim izobraževanjem iz tujega jezika (Bela knjiga, 2011).

3.2. Sejo – skupni evropski jezikovni okvir

Najpomembnejši dokument s področja jezikovne politike EU je Skupni evropski jezikovni okvir za učenje, poučevanje in vrednotenje (SEJO) iz leta 2001, ki ga je več let sestavljalo veliko število strokovnjakov, s področja učenja jezika in jezikovne politike. Glavna funkcija okvirja je, da opredeljuje okvirno politiko učenja, poučevanja in ocenjevanja znanja v državah EU.

Kaj je skupni evropski jezikovni okvir?

»Skupni evropski jezikovni okvir predstavlja skupno osnovo za pripravljanje jezikovnih učnih načrtov, kurikularnih smernic, izpitov, učbenikov itn. v Evropi. Podrobno opisuje, česa vse se morajo osebe, ki se učijo jezikov, naučiti, da bodo uporabljale jezik za sporazumevanje, in katera znanja in spretnosti morajo razviti, da bodo lahko učinkovito delovale.« (SEJO, 2011: 23.)

»Pristojni za organizacijo izobraževalnih dejavnosti, načrtovalci vsebine dela, učitelji, izobraževalci učiteljev, izpitne ustanove itn. si z njim lahko pomagajo, da ocenijo svoje obstoječe oblike dela, jih umestijo v širši kontekst in se med seboj usklajujejo, da bi izpolnili resnične potrebe učencev, za katere so odgovorni.« (SEJO, 2011: 23.)

SEJO služi splošnemu cilju Sveta Evrope, saj skuša »doseči večjo enotnost članic«, in to »z enotnim delovanjem na kulturnem področju«. (SEJO, 2011: 24.)

Med politične cilje delovanja Sveta za kulturno sodelovanje na področju sodobnih jezikov spadajo:

- Vsem Evropejcem omogočiti potrebno znanje za izzive vedno večje mednarodne mobilnosti in tesnejšega sodelovanja, ne le na področjih izobraževanja, kulture in znanosti, temveč tudi v trgovini in industriji.
- S pomočjo učinkovitejšega mednarodnega sporazumevanja spodbujati medsebojno razumevanje in strpnost, spoštovanje identitet in kulturne raznolikosti.
- Ohranjati in razvijati bogastvo in raznolikost evropskega kulturnega življenja, s pomočjo večjega medsebojnega poznavanja nacionalnih in regionalnih jezikov, vključno s tistimi, ki se redkeje poučujejo.
- Zadovoljevati potrebe večjezične in večkulturne Evrope, z razvijanjem sposobnosti Evropejcev, da bodo pri medsebojnem sporazumevanju premagovali jezikovne in kulturne meje, za kar je treba spodbujati trajno, vseživljenjsko prizadevanje in vzpostaviti organizacijsko podlago ter financiranje na vseh ravneh izobraževanja.
- Preprečiti nevarnosti, ki bi jih lahko povzročila marginalizacija tistih, ki ne bodo obvladali potrebnih spretnosti za sporazumevanje v interaktivni Evropi (SEJO, 2011).

Eden izmed pomembnejših ciljev, ki se poudarja v Skupnem evropskem jezikovnem okvirju, pa je: »spodbujati metode učenja sodobnih jezikov, ki bodo krepile samostojno mišljenje,

presojanje in delovanje, povezane z družbenimi spretnostmi in odgovornostjo.« (SEJO, 2011: 25.)

V skupnem evropskem jezikovnem okvirju velik poudarek pripisujejo pojmu raznojezičnosti (plurilingualism), ki se razlikuje od pojma večjezičnosti. Pod pojmom večjezičnost razumemo znanje več jezikov ali soobstoj različnih jezikov v neki družbi, ki jo dosežemo tako, da povečamo število tujih jezikov v neki šoli ali izobraževalnem sistemu, oz. s spodbujanjem učencev k učenju več kot enega tujega jezika.

»Raznojezičnost pa gre dlje in poudarja dejstvo, da posameznik takrat, ko se njegove izkušnje z jezikom v različnih kulturnih kontekstih širijo, od jezika v domačem okolju do jezika v širši družbi in nato do jezikov drugih ljudstev, teh jezikov in kultur v miselni predstavi ne ločuje kot nečesa samostojnega in posebnega, temveč gradi sporazumevalno zmožnost, h kateri prispevajo celotno znanje in izkušnje z jezikom ter v kateri se vsi jeziki povezujejo in medsebojno delujejo. V različnih okoliščinah lahko prilagodljivo aktivira različne dele te zmožnosti, da doseže učinkovito sporazumevanje s konkretnim sogovornikom.« (SEJO, 2011: 26.)

S tem se spremeni tudi sam cilj, ki postane razviti jezikovni repertoar, v katerem imajo svoje mesto vse jezikovne sposobnosti. Zaradi tega mora biti ponudba jezikov v izobraževalnih ustanovah pestrejša, učenci pa morajo imeti možnost, da razvijejo raznojezično zmožnost (SEJO, 2011).

Z vidika uvajanja drugega tujega jezika je pomembno poglavje 8.2.1., ki vključuje pomembne točke:

1. Poučevanje in učenje vsakega posameznega jezika naj upošteva celotno ponudbo jezikov na določenem izobraževalnem področju.
2. Pestrost jezikovne ponudbe – predvsem v okviru šolskega sistema – je možna le tedaj, če pri tem upoštevamo stroške in koristi za sistem. Če se torej želimo izogniti nepotrebnim ponovitvam učnih vsebin in zmožnosti, moramo ustvariti pogoje za prenos znanj in zmožnosti med predmeti. Cilji pri drugem tujem jeziku zato niso enaki ciljem pri prvem tujem jeziku ali materinščini. To velja tudi za strategije učenja in poučevanja. Učne strategije, ki usvoji učenec pri enem jeziku, lahko prenaša na učenje drugih jezikov.

3. Premisleki in koncepti v zvezi s snovanjem kurikula se ne usmerjajo toliko v kurikul za vsak jezik posebej ali v skupni kurikul za vse jezike, temveč se osredotočajo bolj na vlogo jezikov pri splošni jezikovni vzgoji, pri čemer sporazumevalna jezikovna zmožnost nima specifične vloge samo za določen jezik, temveč igra prečno oziroma povezovalno vlogo za vse jezike (Kač, 2010).

3.3. Preostali dokumenti pomembni z vidika poučevanja tujih jezikov

Poleg omenjenih najpomembnejših dokumentov je potrebno omeniti, da je Slovenija kot članica Evropske unije sopolisnica dokumentov Evropske skupnosti, ki spodbujajo večjezičnost, kamor spadata *Nova okvirna strategija za večjezičnost (2005)* in *Akcijski načrt 2004–2006 za spodbujanje učenja tujih jezikov in jezikovne raznolikosti*.

»V Akcijskem načrtu je poudarjena namera, da razširjamo, utrjujemo in razvijamo čim zgodnejše učenje enega ali več tujih jezikov v vsaki članici EU.« (Pižorn, 2009: 13.)

Akcijski načrt nalaga vsem državam EU, da zagotovijo vsem svojim prebivalcem, da se poleg prvega jezika naučijo še dva druga, lahko sosedska, manjšinska ali tuja jezika (Pižorn, 2009).

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 učenja 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 višje 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.« (Pižorn, 2009: 5.)

Dodatni razlogi, zakaj morajo šole začeti vključevati poučevanje tujega jezika, so vidni pri otrocih, ki so se tujega jezika učili. Ti razvijejo občutek kulturnega pluralizma – odprtost in spoštovanje drugih kultur ter se bolj zavedajo sebe in svojih dosežkov v šoli (Pižorn, 2009).

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 otroka, oziroma niso mnjenja, da bi bilo takšno učenje odveč.

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 (Pižorn, 2009).

»Poročilo Eurydice (2005 in 2008) prinaša podatek, da se 50 % otrok v otroštvu (3 do 11 let) uči najmanj en tuji jezik, kar je pomemben napredek od devetdesetih let prejšnjega stoletja.« (Pižorn, 2009: 15.)

4. Trenutna zakonodaja o poučevanju tujih jezikov v prvem triletju osnovnih šol v Sloveniji

Leta 2013 je bil predstavljen in sprejet predlog Resolucije o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014 – 2018 (ReNPJP14–18). Resolucija namenja pozornost tujim jezikom v poglavju o jezikovnem izobraževanju, v katerega so prav tako vključene predlagane rešitve na ravni poučevanja tujih jezikov. Resolucija na tej točki izpostavi problematiko o sami izbiri tujega jezika, ki je v rokah šol oz. ravnateljev, in se posledično od šole do šole razlikuje. Poudarjena je neusklajenost in pomanjkanje enotnih usmeritev na ravni države kot tudi na ravni posameznih regij. Zaradi omenjenih neskladij je glavna naloga slovenske jezikovne politike, da v Akcijskem načrtu za jezikovno izobraževanje tej problematiki posveti poseben poudarek in se oblikuje enotna politika poučevanja tujih jezikov v okviru vzgojno-izobraževalnega sistema (ReNPJP14–18, 2013).

Resolucija vključuje sledeče smernice:

- ustrezno uveljavitev obveznega drugega tujega jezika v osnovne in srednje šole;
- za zagotovitev ustrezne in s strokovnimi argumenti utemeljene razmestitve in razpršenosti učenja tujih jezikov znotraj države in znotraj posameznih regij ter za zagotavljanje ustreznega razmerja med njimi, ki bo temeljilo na upoštevanju njihove kulturno-civilizacijske in gospodarsko-politične vloge in mesta tako v širšem, tj. evropskem in globalnem kontekstu, kot tudi v ožjem, tj. neposredno lokalnem;
- motiviranje in usposabljanje ravnateljev ter svetovanje šolam in njihovim vodstvom za oblikovanje strokovno ustrezne in čim bolj stabilne ponudbe tujejezikovnega izobraževanja, ki bo smiselno umeščeno v celotno izobraževalno vertikalno tako, da bo učence spodbujalo k (sicer nujno neobvezni) kontinuiteti učenja in doseganju čim višje stopnje jezikovnih zmožnosti vsaj v dveh tujih jezikih;
- za vzpostavitev sistema ugotavljanja in priznavanja v šoli in zunaj šole pridobljenega jezikovnega znanja;
- za uvajanje sodobnih pristopov k načrtovanju in izvajanju tujejezikovnega izobraževanja v okviru šolskih izvedbenih kurikulov. (ReNPJP14–18, 2013)

V osnovnih in srednjih šolah naj bi se pouk vseh jezikov izvajal načrtovano ter tako, da se jeziki med seboj povezujejo in navezujejo drug na drugega. Zatem je v resoluciji zapisano, da bo zakonsko predvidena postopna uvedba zgodnjega učenja prvega tujega jezika v izobraževalni sistem v naslednjih letih učencem omogočila, da učenje tujih jezikov dojamajo

kot nekaj naravnega in da postopoma razvijajo zavest o jezikovni in kulturni raznolikosti, pozitivno pa bo vplivala tudi na njihov kognitivni razvoj. (ReNPJP14–18, 2013)

Glavni cilj resolucije je zagotavljanje kakovosti in optimizacija poučevanja ter učenja tujih jezikov. Med glavne ukrepe, ki jih na tej točki resolucija predlaga za učitelje, so:

- seznanjanje ravnateljev in učiteljev z državno jezikovno politiko na področju tujih jezikov;
- usposabljanje ravnateljev in učiteljev za sprejemanja strokovno ustreznih odločitev v zvezi z načrtovanjem in izvajanjem (tuje)jezikovnega izobraževanja;
- spodbujanje uvajanja inovativnih pristopov k učenju in poučevanju jezikov (CLIL, jezikovni portfolio idr.);
- spodbujanje povezovanja učiteljev tujih jezikov in učiteljev materinščin na ravni šole – oblikovanje skupnega šolskega jezikovnega kurikula;
- spodbujanje stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev na jezikovnem in didaktičnem področju;
- usposabljanje učiteljev slovenščine na področju tujih jezikov in učiteljev tujih jezikov na področju slovenščine;
- certificiranje pridobljenih učiteljevih zmožnosti (ReNPJP14–18, 2013).

Učeči se:

- informiranje in svetovanje učečim se in njihovim staršem glede izbire tujih jezikov;
- izdelava ustreznih učnih gradiv za različne stopnje poučevanja tujih jezikov;
- vključevanje vsebin v učbenike slovenščine, ki bodo krepile zavedanje o pomenu znanja prvega jezika za dobro razumevanje drugih jezikov ter s tem navajale na razmišljanje o jezikovni raznolikosti kot vrednoti;
- certificiranje pridobljenega znanja tujih jezikov (v formalnem izobraževanju in zunaj šole) po veljavni evropski lestvici (Skupni evropski jezikovni okvir) ob zaključku osnovno- in srednješolskega izobraževanja (ReNPJP14–18, 2013).

V Predlogu zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli iz leta 2013 je za področje poučevanja tujih jezikov novela zakona upoštevala stališča strokovnjakov, ki so pripravili Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju 2011. Izhodišče je bilo triletno postopno uvajanje tujega jezika v 2. razred in triletno postopno uvajanje neobveznih izbirnih predmetov od šolskega leta 2014/2015. Poleg tega se za vse učence prvega razreda v šolskem letu 2015/2016 uvede poučevanje prvega tujega jezika kot neobveznega predmeta. Takšno je

trenutno stanje v slovenskih osnovnih šolah, torej uvedba poučevanja tujega jezika kot neobveznega predmeta v prvih razredih in obvezno uvajanje tujega jezika v drugi razred.

5. Razlikovanje med oblikami poučevanja prvega jezika in tujega jezika v prvem triletju osnovnih šol

Učenje tujega jezika se od usvajanja prvega/maternega jezika razlikuje, vendar imata obe obliki učenja tudi veliko skupnega.

Ena od temeljnih značilnosti, po kateri se ločujeta procesa usvajanja materinščine in učenja tujega jezika, je količina in vrsta izpostavljenosti jeziku (Skela in Dagarin Fojkar 47).

5.1. Učni načrt Tuji jezik v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole:

Med glavne jezikovne cilje v prvem obdobju učenja tujih jezikov so avtorice učnega načrta Tuji jezik v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (2012) vključile:

- Poslušanje in slušno razumevanje, kamor spadajo: razvijanje zvočne občutljivosti in prepoznavanje značilnosti jezika, prepoznavanje časovnih zaporedij dogodkov, dejavnosti in procesov, spoznavanje in razumevanje osnovnega in pogosto rabljenega besedišča v skladu z vsebinami, ki jih obravnavajo, zaznavanje preprostih in pogosto rabljenih jezikovnih struktur in sporazumevalnih funkcij, spoznavanje in razumevanje osnovnih razmerij med glasovi in črkami, najosnovnejših jezikovnih označevalcev družbenih razmerij, osnovnih lastnosti krajših in preprosto govorjenih besedil ter uzaveščanje najosnovnejših medkulturnih podobnosti in razlik (Pevce Semec, idr., 2012).
- Govorjenje kamor spada: uporaba besedišča z določenih vsebin, razvijanje razumljive in ustrezno pomenske izgovorjave, uporaba osnovnih vzorcev socialne interakcije, družbenih razmerij in vljudnostnih dogovorov, učenci na tej stopnji govorijo, recitirajo ali pojejo primerna izvirna besedila v tujem jeziku, poimenujejo, naštevajo ob slikah, predmetih, opisujejo preprostejša eksperimente in postopke, dajejo navodila in uporabljajo tuji jezik v novih situacijah in okolju (Pevce Semec, idr., 2012).
- Branje, ki mu je več pozornosti namenjeno šele proti koncu prvega triletja, v tretjem razredu, ko učenci razvijajo predopismenjevalne zmožnosti, svoj odnos do branja, tehniko branja in osnovne bralne učne strategije (Pevce Semec, idr., 2012).

- Pisno sporočanje, ki mu je prav tako več pozornosti namenjene v tretjem razredu, ko učenci spoznavajo osnovna načela za zapisovanje v tujem jeziku, prepisujejo in zapisujejo pogosto rabljeno besedišče iz obravnavanih vsebin ter spoznavajo in ozaveščajo podobnosti in razlike med tujim in prvim jezikom (Pevce Semec, idr., 2012).

V prvem obdobju mora učenje tujega jezika potekati po načelih, ki veljajo za zgodnje učenje. Na tej stopnji se govori predvsem o integriranem učenju tujih jezikov oz. o CLIL-u (Content and Language Integrated Learning). »CLIL je krovno poimenovanje za odprt didaktični koncept pouka, v katerem se vse ali le določene vsebine nejezikovnega predmeta ali predmetov obravnavajo v tujem jeziku.« (Jazbec in Lipavc Oštir, 2009: 179.)

»Cilji pouka so v prvi vrsti osredinjeni na usvajanje nejezikovnih vsebin in v drugi vrsti je tukaj simultano pridobivanje tujega jezika, in sicer z uporabo v aktualnih kontekstih.« (Jazbec in Lipavc Oštir, 2009: 180.)

CLIL, v primerjavi s siceršnjim poukom nejezikovnega predmeta in tudi s tradicionalnim poukom tujega jezika, izkazuje večdimenzionalnost, ki se nanaša na kulturne, jezikovne in vsebinske dimenzije ter dimenzije učenja. Tak pristop učenca nagovarja celostno, saj mu omogoča (samo)uresničevanje, usvajanje novih nejezikovnih vsebin oz. nadgradnjo obstoječih in pridobivanje (tuje)jezikovnih znanj ter razvijanje različnih učnih strategij (Pevce Semec, idr., 2012).

Marsh, Maljers idr. navajajo pet dimenzij CLIL-a, kamor spadajo: kulturna, geografsko-ekonomska, jezikovna, vsebinska dimenzija in dimenzija učenja. Ena izmed bistvenih značilnosti in prednosti CLIL-a je poleg naštetega njegova ekonomičnost, saj ne povečuje števila ur na učenčevem urniku ter hkrati učencem ponuja drugačen način učenja, tako nejezikovnega predmeta in tudi znanja jezika (Jazbec in Lipavc Oštir, 2009).

Metoda CLIL v slovenskih vrtcih in osnovnih šolah

V Sloveniji je bilo zgodnje učenje tujih jezikov v predšolskem obdobju sistematično uvajano in evalvirano v primeru dveh vrtcev, in sicer v Vrtcu Tezno Maribor in Vrtcu Šentjur. Poleg omenjenih vrtcev je bil znanstveno spremljan CLIL-projekt, t. i. projekt Ilich, v katerega so bili vključeni učenci od petega razreda osnovne šole v Mariboru, ki so imeli pouk spoznavanja družbe in kasneje zemljepisa v angleškem jeziku. Evalvacija je pokazala, da metoda CLIL ne vpliva na prvi jezik v negativnem smislu. Kljub pozitivnim odzivom s strani

staršev in učiteljev, je bil projekt ustavljen, kar je pripisati negativnim reakcijam, ki so izražale strah za slovenski jezik in identiteto govorcev. Poleg omenjenega uvajanja CLIL-a je bilo v Sloveniji predstavljenih še nekaj pilotnih projektov, medtem ko šolska zakonodaja sistematičnega uvajanja CLIL-a v Sloveniji ne omogoča (Jazbec in Lipavac Oštir, 2009).

5.1.1. Pristopi poučevanja tujih jezikov

Skela in Dagarin Fojkar v članku *Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu* (2009) omenjata Brewsterja in druge⁶, ki navajajo šest pristopov k poučevanju tujih jezikov, in sicer:

- avdiolingvalni oz. slušnojezikovni pristop,
- popolni telesni odziv,
- komunikacijski pristop,
- na dejavnostih temelječ pristop,
- na zgodbah temelječa metodologija,
- medpredmetni pristop.

Ti pristopi se prekrivajo oz. sovpadajo, hkrati pa imajo dve skupni lastnosti, zaradi česar spadajo v okvire komunikacijskega poučevanja, in sicer 1)poudarek na pomenu in 2)poudarek na interakciji, ki je osredinjena na učenca. Ti pristopi se med seboj bolj razlikujejo po vsebini kot po metodologiji (Skela in Dagarin Fojkar, 2009).

Krovni pojem za vse omenjene pristope je komunikacijsko poučevanje jezikov, ki je danes splošno sprejeta norma. Komunikacijski pristop temelji na modelu, ki vključuje tako sociološke kot psihološke procese, ki se pojavljajo pri učenju tujih jezikov in njihovi rabi (Skela in Dagarin Fojkar, 2009).

5.2. Učni načrt za slovenščino:

Za lažjo predstavitev razlik in podobnosti med poučevanjem tujega jezika in poučevanjem slovenščine v prvem triletju osnovnih šol, moramo vključiti tudi temeljne točke učnega načrta za slovenščino, saj na ta način lahko lažje primerjamo, kakšni so splošni cilji pri prvem oz. maternem jeziku in kakšni so zastavljeni cilji pri tujem jeziku.

Avtorice⁷ učnega načrta *Slovenščina, program osnovna šola (2011)* so med splošne cilje uvrstile:

⁶ J.G. Ellis in D. Girard. (2002). The Primary English Teacher's Guide.

- oblikovanje pozitivnega čustvenega in razumskega razmerja do slovenskega jezika ter oblikovanje zavedanja o pomembni vlogi materinščine in slovenščine v osebnem in družbenem življenju,
- razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem (knjižnem) jeziku, zmožnosti kritičnega sprejemanja in tvorjenja besedil raznih vrst,
- razvijanje pozitivnega odnosa do branja umetnostnih in neumetnostnih besedil,
- razvijanje sestavin sporazumevalne zmožnosti,
- pridobivanje književnega znanja (Poznanovič Jezeršek, idr., 2011).

V učnem načrtu za slovenščino sta pri določanju ciljev v prvem obdobju osnovne šole ločeni področji za jezik in književnost.

Med operativne cilje na ravni jezika se uvrščajo:

- oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi,
- razvijanje zmožnosti pogovarjanja,
- razvijanje zmožnosti poslušanja enogovornih neumetnostnih besedil,
- razvijanje zmožnosti govornega nastopanja,
- individualizirano, postopno in sistematično razvijanje zmožnosti branja in pisanja besedil,
- razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja,
- razvijanje metajezikovne zmožnosti (Poznanovič Jezeršek, idr., 2011).

Med operativne cilje na ravni književnosti se uvrščajo:

- razvijanje percepcijske zmožnosti z branjem, poslušanjem, gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil in govorjenjem, pisanjem o njih,
- razvijanje recepcijske zmožnosti s tvorjenjem, (po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih,
- glasno interpretativno branje književnih vsebin,
- govorni nastopi (Poznanovič Jezeršek, idr., 2011).

⁷ Mojca Poznanovič Jezeršek, Mojca Cestnik, Milena Čuden, mag. Vida Gomivnik Thuma, mag. Mojca Honzak, dr. Martina Križaj Ortar, Darinka Rosc Leskovec, mag. Marija Žveglič.

V prvem obdobju je tako pri slovenščini kot pri tujem jeziku poudarek predvsem na razvoju poslušanja in govora, saj je zmožnost pogovarjanja eden pomembnih ciljev jezikovnega pouka. Tako npr. pri igri vlog učenci pri slovenščini in tujem jeziku ne vadijo le določenega besedišča in/ali struktur, temveč usvajajo načela vljudnega pogovarjanja, prav tako pa utrjujejo že usvojena načela pri obeh predmetih. (Pevce Semec, idr., 2012)

Ena izmed glavnih razlik v učnih načrtih za slovenščino in angleščino v prvem obdobju osnovne šole je, da je na ravni slovenščine izrazito ločevanje med književnostjo in jezikom. Učenci se na področju književnosti srečujejo z različnimi proznimi besedili, poezijo in gledališkimi besedili. Določenih kratkih besedil, pesmic, se morajo naučiti tudi na pamet, poleg tega morajo v šoli glasno brati in interpretirati umetnostna besedila. Na ravni jezika se otroci učijo brati in pisati, učijo se knjižne izreke, rabe ločil, obnavljajo besedila. Medtem ko so pri angleščini cilji združeni in ločevanja na književnost in jezik ni. V prvem in drugem razredu je poudarek predvsem na poslušanju in govorjenju, medtem ko šele v tretjem razredu večji poudarek dobita tudi pisanje in branje.

V prvem obdobju so otroci na stopnji konkretno operativnega mišljenja, zaradi česar mora biti njihovo mišljenje podprto s predstavljanjem konkretnih situacij. Pouk mora biti prilagojen učenčevi stopnji in značilnostim, naravnani na učenčevo okolje in celostnost. Učenje tujega jezika naj bi potekalo ob igralnih dejavnostih, saj na ta način ohranjamo motivacijo pri učencih. Pri učenju tujega jezika so priporočljive različne učne oblike, kamor spadajo individualno delo, delo v skupinah, delo v paru in frontalni pouk.

6. EMPIRIČNI DEL DIPLOMSKEGA DELA

6.1. Namen raziskave

Namen raziskave je bil s pomočjo odgovorjenih vprašalnikov potrditi oz. zavreči hipotezo, ki je bila postavljena, in sicer da so v enojezičnih družinah starši bolj nagnjeni k učenju tujega jezika v prvem triletju osnovnih šol kakor v dvojezičnih družinah. Poleg tega je bil namen prikazati razlike pri odgovorih staršev glede na geografsko območje osnovne šole ter poskušati prikazati povezavo med enojezičnostjo oz. dvojezičnostjo družine in njihovo željo po učenju tujega jezika v prvem triletju osnovnih šol.

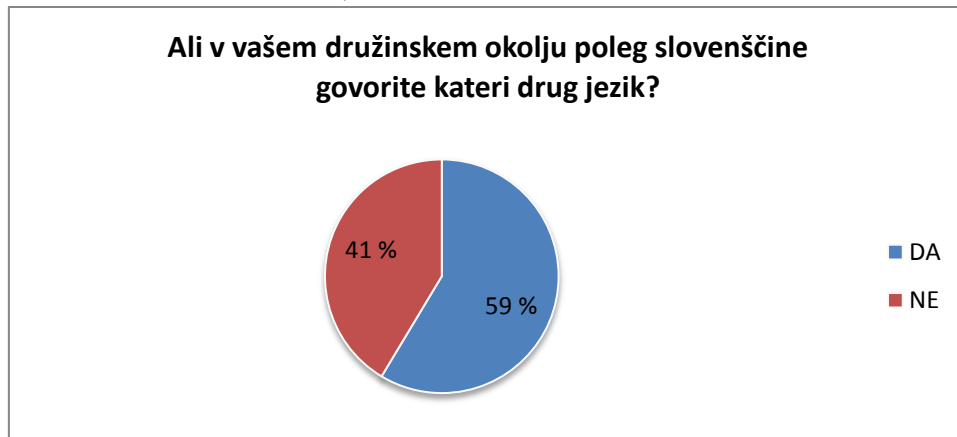
6.2. Preiskovani vzorec

V preiskovani vzorec sem vključila prve razrede treh osnovnih šol, in sicer osnovno šolo iz Bleda, Jesenic in Ljubljane, med katerimi se naj bi pokazale določene razlike. V preiskovanem vzorcu je šola, kjer po predvidevanjih doma govorijo poleg slovenščine tudi drug/tuj jezik, oziroma so družine v večjem delu dvojezične, zaradi tega sem vključila jeseniško osnovno šolo, kjer zaradi velikega števila priseljencev v družinah poleg slovenščine govorijo tudi druge/tuje jezike, med katere se v največjem številu uvrščajo srbohrvaščina, hrvaščina, bosanski, črnogorski in makedonski jezik. Poleg jeseniške osnovne šole, sta vključeni tudi blejska osnovna šola, ki naj bi bila najbolj nevtralna in ljubljanska osnovna šola, ki izstopa zaradi izrazito mestnega načina življenja.

Po predhodnem dogovoru s pristojnimi osebami sem na osnovne šole odnesla vprašalnike, ki so bili razdeljeni med starše učencev prvih razredov. Starši vseh šol so v mesecu aprilu 2016 domov dobili kratke vprašalnike, ki so vsebovali šest kratkih vprašanj. Vprašanja so bila tipa da/ne, pri nekaterih pa so morali obkrožiti trditev, s katero se najbolj strinjajo. Ob določenih vprašanjih so bile zahtevane tudi dodatne razlage. Vprašalniki so bili anonimni. Izpolnjenih sem dobila 41 vprašalnikov iz jeseniške osnovne šole, 38 iz ljubljanske in 35 iz blejske osnovne šole. Dobljene odgovore sem analizirala ter jih predstavila v obliki grafov in zapisala razlago, najprej za vsako osnovno šolo posebej, ob koncu pa sledi analiza, kjer so rezultati vseh osnovnih šol združeni.

6.3. REZULTATI

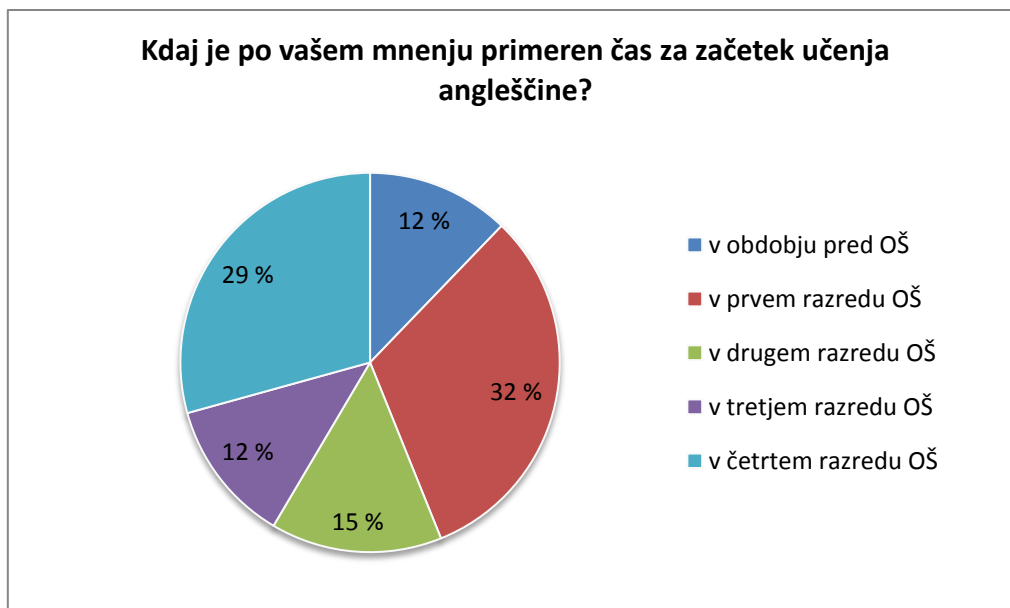
6.3.1. Rezultati osnovne šole iz Jesenic



Na jeseniški osnovni šoli so starši pogosteje odgovorili pritrdilno na vprašanje, ali se v njihovem družinskem okolju govori katerega izmed tujih jezikov. Od skupno 41 izpolnjenih vprašalnikov, je pritrdilno odgovorilo 24 staršev. Starši so dodatno zapisali, kateri jezik še govorijo. Med najpogostejšimi odgovori, in sicer kar 19-krat, je bil zapisan hrvaški, bosanski, srbohrvaški ali črnogorski jezik. V treh primerih je bila poleg navedena tudi angleščina, drugače se je navajala angleščina posamezno ali angleščina skupaj z nemščino.



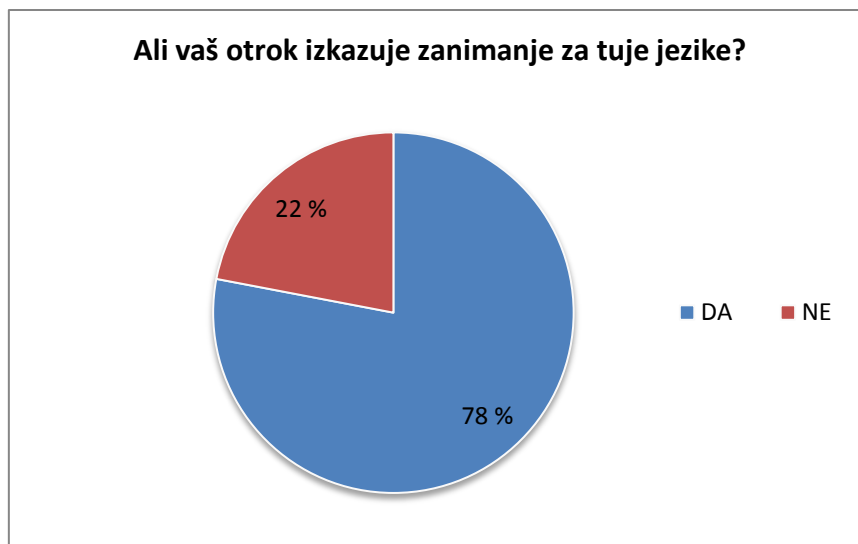
Večina staršev je odgovorila, da se njihovi otroci tujih jezikov v okviru popoldanskih/izvenšolskih dejavnosti ne učijo. Pritrdilno je odgovorilo 12 staršev. Vsi starši, ki so odgovorili pritrdilno, so zapisali, da se njihovi otroci v okviru popoldanskih dejavnosti učijo nemščine.



Na vprašanje, kdaj je po njihovem mnenju primeren čas za začetek učenja angleščine, je največ staršev odgovorilo, da je to v prvem oz. četrtem razredu. 32 % staršem se zdi primeren čas za začetek učenja, ko otroci vstopijo v sam proces šolanja. 29 % staršem se zdi primernejši čas kasneje, v četrtem razredu. Najmanj zastopani so bili odgovori v obdobju pred osnovno šolo, v drugem ter tretjem razredu.



Večina otrok se v okviru osnovne šole ne uči angleščine. Od 41 staršev so zgolj štirje odgovorili pritrdilno, iz česar lahko izhaja, da so vprašanje razumeli napačno in so imeli v mislih učenje v okviru izvenšolskih dejavnosti, ki se odvijajo v prostorih šole, saj jim šola učenja tujega jezika v prvih razredih še ne ponuja.

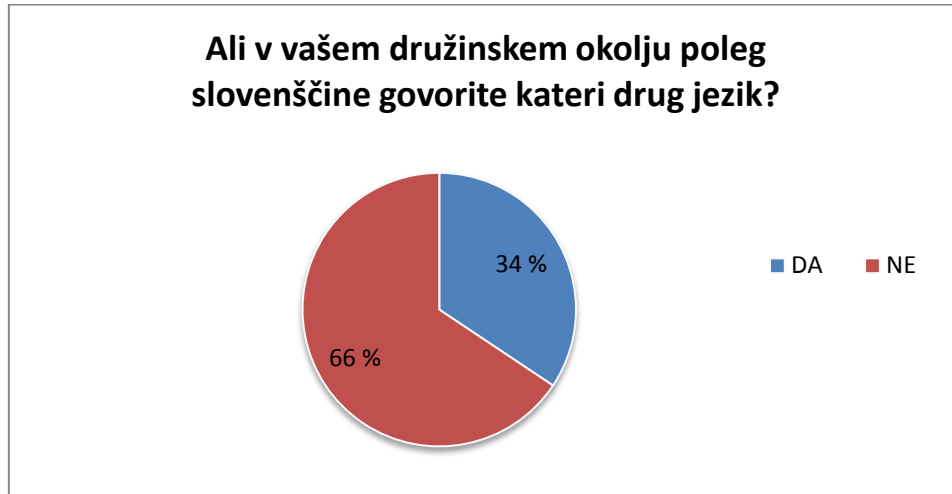


Na vprašanje, ali njihovi otroci izkazujejo zanimanje za tuje jezike, je 32 staršev odgovorilo pritrdilno, medtem ko jih je 9 odgovorilo nikalno. Zanimanje za tuje jezike najverjetneje izkazujejo tisti otroci, ki so že bili v stiku s tujimi jeziki, in sicer ob gledanju risank, branju knjig, mogoče ob pogovoru odraslih.



Večina staršev, kar 93 %, je odgovorila pritrdilno na vprašanje, ali se jim zdi potrebno, da bi njihov otrok govoril tudi angleško. Poleg tega je potrebno poudariti, da je nekaj staršev zapisalo, da se jim zdi primernejše znanje in učenje nemškega jezika, zaradi geografske lege Slovenije in stika s sosednjimi državami. Ob tem je potrebno omeniti, da njihovo mnenje najverjetneje izhaja iz dejstva, da se zadostno število ljudi iz Jesenic in njene okolice vozi na delo v sosednjo Avstrijo, za kar je potrebno znanje nemškega jezika in ne angleškega.

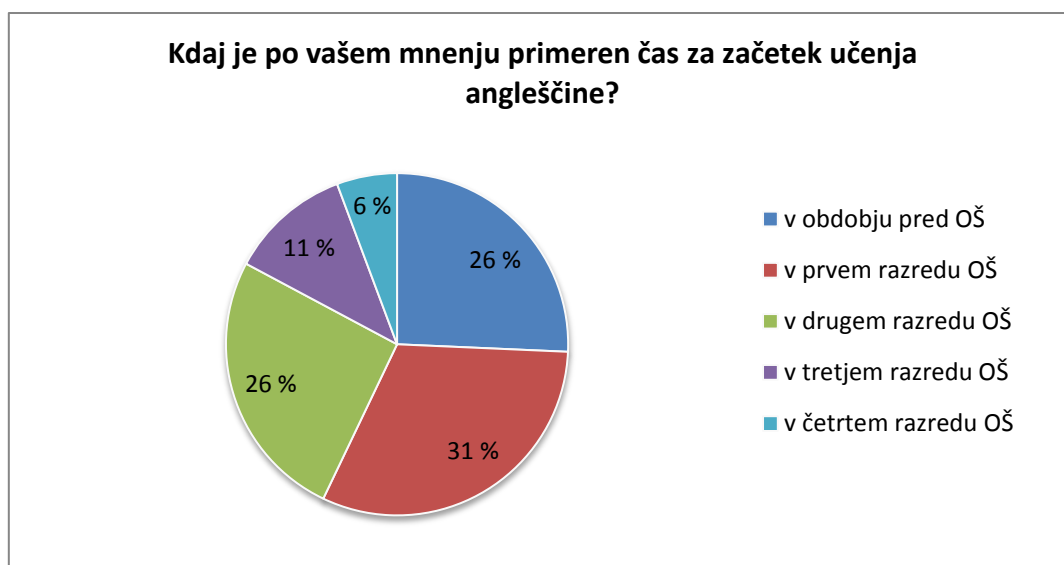
6.3.2. Rezultati osnovne šole iz Bleda



Dve tretjini staršev sta na vprašanje, ali v njihovem družinskem okolju govorijo še katerega izmed tujih jezikov, odgovorili nikalno, medtem ko je ena tretjina odgovorila pritrdilno. Pri pritrdilnih odgovorih so starši nadalje odgovorili, da v dveh primerih govorijo tudi hrvaško oz. srbsko, enkrat portugalsko, enkrat slovaško, v preostalih primerih največkrat nemško in angleško. V primerih, kjer sta bila odgovora slovaški in portugalski jezik, lahko sklepamo, da gre za družine, kjer eden izmed staršev govori slovensko in drugi starš govori tuj jezik, zaradi česar je otrok izpostavljen obema.



Majhen delež staršev, zgolj 14 %, je odgovoril, da se njihovi otroci v okviru popoldanske oz. izvenšolske dejavnosti učijo tujih jezikov. Med odgovori, katerih tujih jezikov se učijo, sta bila najpogosteje zastopana angleški in nemški jezik. V dveh primerih se otrok uči obeh jezikov.



Na vprašanje, kdaj je po njihovem mnenju najprimernejši čas za začetek učenja angleščine, je največ staršev odgovorilo, da je to v prvem razredu osnovne šole. Zanimivo je, v primerjavi z odgovori staršev iz jeseniške osnovne šole, da sta druga dva najbolj zastopana odgovora, v obdobju pred osnovno šolo in v drugem razredu osnovne šole, medtem ko so najmanjkrat odgovorili, da je primeren čas za začetek učenja v tretjem in četrtem razredu.⁸



Skoraj tretjina staršev je odgovorila pritrdilno na vprašanje, ali se njihov otrok v okviru osnovne šole že uči angleščine, saj blejska osnovna šola otrokom ponuja možnost učenja angleščine tudi v prvih razredih, in sicer kot neobvezni izbirni tuji jezik, ki se izvaja dvakrat tedensko po dve šolski uri.

⁸ Na jeseniški osnovni šoli je bil eden izmed bolj zastopanih odgovorov, da je najbolj primeren čas za začetek v četrtem razredu in manj primeren čas za začetek v obdobju pred začetkom osnovne šole.

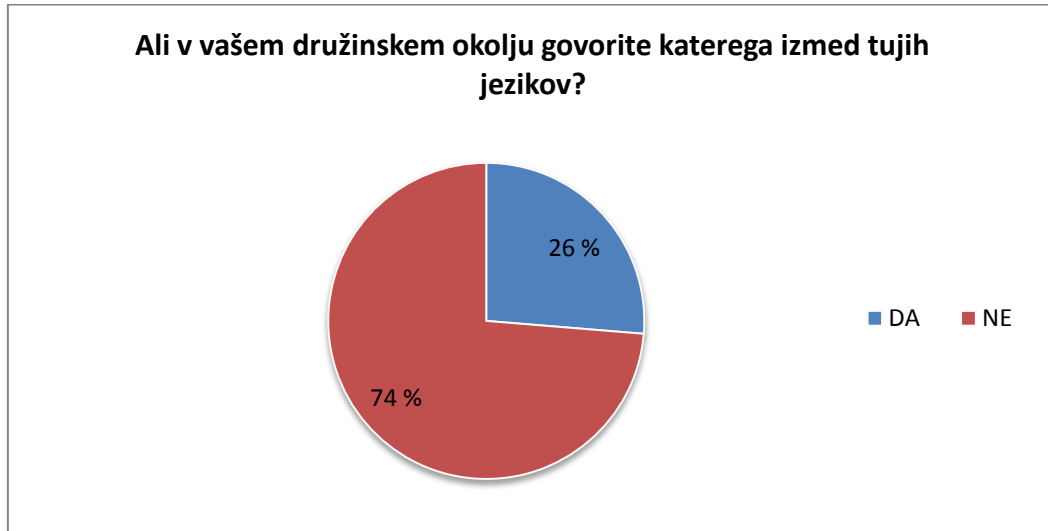


80 % staršev je odgovorilo pritrdilno, in sicer naj bi njihovi otroci izkazovali zanimanje za tuje jezike. Delež pritrdilnih odgovorov je skoraj identičen tistemu iz jeseniške osnovne šole, čeprav se tu več otrok že uči angleščine v okviru osnovne šole.



Delež staršev, ki so odgovorili pritrdilno na vprašanje, ali se jim zdi znanje tujih jezikov potrebno, je skoraj stoo odstoten, zgolj dva starša izmed petintridesetih sta odgovorila nikalno.

6.3.3. Rezultati osnovne šole iz Ljubljane

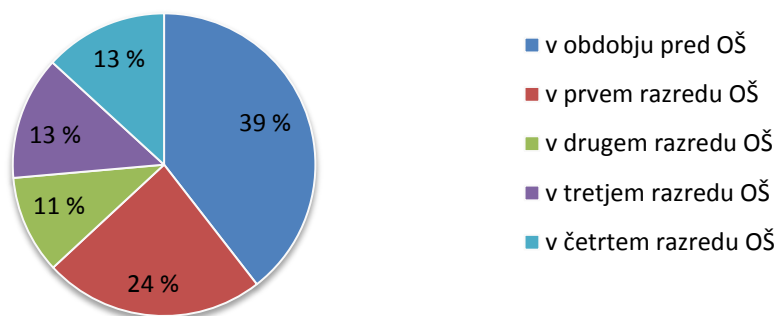


74 % staršev je na vprašanje odgovorilo nikalno, saj je njihov jezik sporazumevanja v družinskem okolju zgolj slovenščina, medtem ko je 26 % staršev odgovorilo pritrdilno. Med jeziki, katere so starši navajali, da jih doma govorijo in se z njimi sporazumevajo, je najpogostejše zastopan angleški, sledita francoski, srbohrvaški in nemški, v posameznem primeru tudi portugalski.



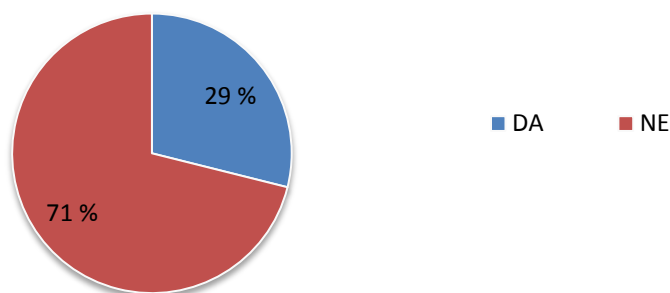
44,7 % staršev je odgovorilo, da se njihovi otroci v okviru popoldanske dejavnosti učijo tujega jezika. Pri tem vprašanju je delež pritrdilnih odgovorov precej večji, kot je bil na blejski in jeseniški osnovni šoli. V okviru izven šolskih dejavnosti se 11 otrok uči angleščino, 2 nemščino, 2 francoščino, 1 angleščino in francoščino in 1 japonščino. Tu se pojavita tudi francoščina in japonščina, medtem ko se otroci na preostalih dveh šolah učijo zgolj nemščine in angleščine.

Kdaj je po vašem mnenju primeren čas za začetek učenja angleščine?



Na vprašanje, kdaj se staršem zdi najprimernejši čas za začetek učenja angleščine, je 63 % staršev odgovorilo, da je najbolj primeren čas za začetek učenja angleščine v obdobju pred osnovno šolo (39 %) in v prvem razredu osnovne šole (24 %). Delež staršev, ki meni, da je najbolj primeren čas v obdobju pred osnovno šolo, je bistveno večji kot na preostalih dveh šolah.⁹

Ali se vaš otrok v okviru osnovne šole že uči angleščine?

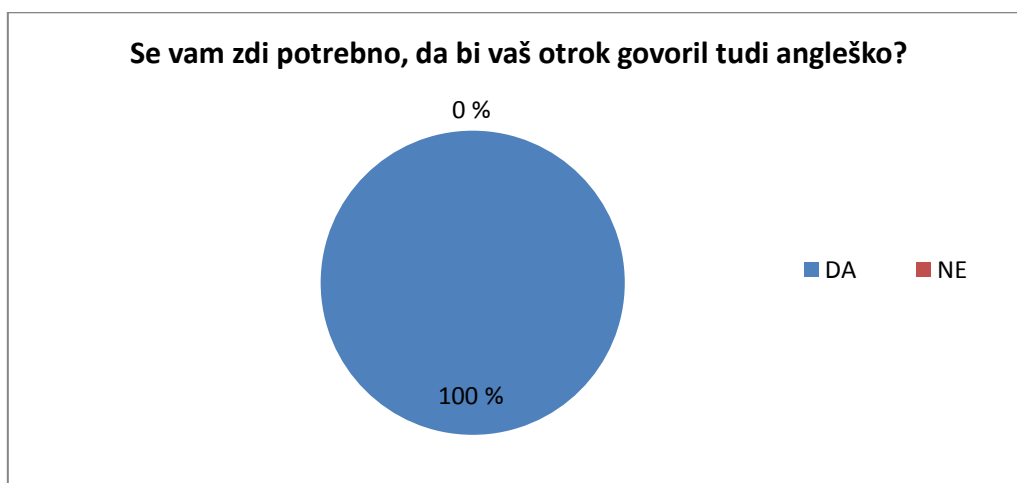


29 % otrok se v okviru osnovne šole že uči angleščine, medtem ko se 71 % otrok tujega jezika še ne uči. Delež otrok, ki se tujega jezika učijo, je podoben deležu otrok na blejski osnovni šoli, saj obe šoli nudita v okviru izbirnih predmetov možnost poučevanja angleščine kot neobveznega izbirnega predmeta. V obeh primerih se poučuje dvakrat tedensko po dve šolski uri.

⁹ Na blejski osnovni šoli je bil odstotek staršev, ki je podalo mnenje, da je najprimernejši čas v obdobju pred osnovno šolo 25,7 %, medtem ko je bil na jeseniški osnovni šoli še bistveno nižji, in sicer zgolj 12,2 %.



89 % staršev je odgovorilo, da njihovi otroci izkazujejo zanimanje za tuje jezike, kar je največ med vsemi anketiranimi šolami.¹⁰



Zanimiv je podatek, da so vsi starši odgovorili pritrdilno na vprašanje, ali se jim zdi potrebno, da bi njihov otrok govoril tudi angleško.

¹⁰ Na blejski osnovni šoli so starši z 80 % odgovorili pritrdilno, na jeseniški osnovni šoli pa z 78 %.

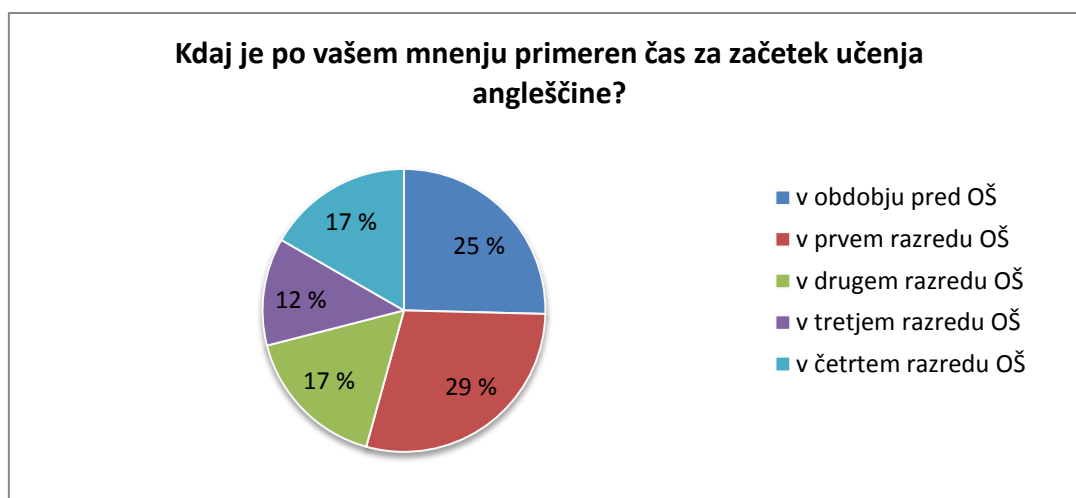
6.3.4. Združeni rezultati vseh treh osnovnih šol



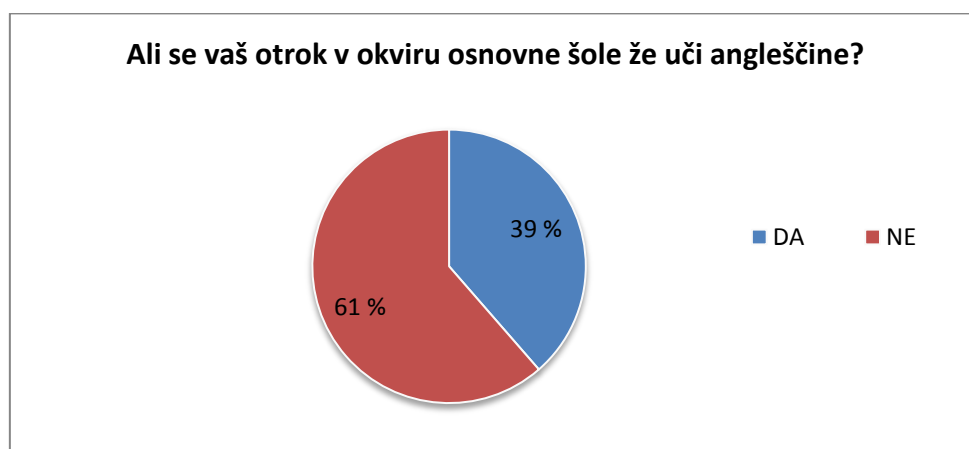
40 % anketiranih staršev na blejski, jeseniški in ljubljanski osnovni šoli je odgovorilo pritrdilno. K skupnemu večjemu odstotku pritrdilnih odgovorov je nedvomno prispeval delež staršev iz jeseniške osnovne šole, kjer je bil bistveno višji kot drugje, kar 58,5 %. Potrebno je poudariti, da je od pritrdilnih odgovorov na jeseniški osnovni šoli, kar 79,2 % staršev zapisalo, da doma poleg slovenščine govorijo tudi hrvaščino, srbsčino, črnogorski jezik, makedonščino in bosanski jezik.



30 % otrok se uči tujih jezikov v okviru popoldanskih dejavnosti. Med jeziki, ki se jih učijo, sta najpogosteje zastopani angleščina in nemščina, pri ljubljanski osnovni šoli tudi francoščina. Delež otrok, ki se tujega jezika ne uči, ostaja velik, in sicer kar 70 %.



Ko združimo odgovore vseh osnovnih šol skupaj, vidimo, da je po mnenju staršev najprimernejši čas za začetek učenja angleščine v prvem razredu osnovne šole, temu sledi obdobje pred osnovno šolo. Na višji odstotek omenjenih odgovorov so prispevali predvsem odgovori staršev iz ljubljanske osnovne šole, medtem ko so si preostali odgovori med seboj precej podobni.



39 % otrok se v okviru osnovne šole že uči tujega jezika angleščine. Jezika se učijo na ljubljanski in blejski osnovni šoli v okviru neobveznega izbirnega predmeta, dvakrat tedensko po dve šolski uri. Na jeseniški osnovni šoli je delež teh otrok bistveno nižji, saj nimajo možnosti učenja tujega jezika v prvem razredu.



82 % otrok po mnenju staršev izkazuje zanimanje za tuje jezike, medtem ko 18 % zanimanja zaenkrat še ne izkazuje.



Za učenje angleščine je nedvomno spodbuden odgovor na vprašanje, ali se staršem zdi potrebno, da bi njihov otrok govoril tudi angleško, saj so s 96 % odgovorili pritrdilno.

6.4. Sklepi raziskave oz. empiričnega dela

Na podlagi odgovorjenih vprašalnikov lahko sklepamo, da so med odgovori staršev z različnih osnovnih šol opazne bistvene razlike.

Prva in najbolj opazna razlika se pokaže že pri prvem vprašanju. Več kot polovica staršev iz jeseniške osnovne šole, kar 58,5 %, doma govori tudi druge jezike s svojimi otroki, med katerimi so najpogostejši jeziki prebivalcev nekdanje Jugoslavije. Ti jeziki imajo na območju Jesenic status drugega jezika. Na preostalih dveh šolah se ti jeziki pojavijo izjemno redko, pogostejša je angleščina, nemščina, ponekod tudi francoščina kot tuj jezik, ki se pojavlja v družinskem okolju.

Pri drugem vprašanju se pojavi izstopanje na ljubljanski osnovni šoli, kjer je delež učencev, ki se v okviru popoldanskih oz. izvenšolskih dejavnosti učijo tujih jezikov, bistveno višji kot drugje. 44,7 % otrok se uči tujih jezikov v popoldanskem času, med njimi se jih največ uči angleščino, bistveno manj nemščino in francoščino, eden izmed otrok se uči tudi japonščino. Najmanjši delež otrok, ki se v popoldanskem času uči tujih jezikov, je bil na blejski osnovni šoli, zgolj 14,3 %. Na jeseniški osnovni šoli se 29,3 % otrok v okviru popoldanske dejavnosti uči nemščine.

Razlike se pokažejo tudi pri mnenju staršev, kdaj je najbolj primeren čas za začetek učenja angleščine. Starši jeseniške osnovne šole so največkrat odgovorili, da je najbolj primeren čas za začetek učenja v prvem oz. četrtem razredu, medtem ko je bil delež tistih, ki menijo, da je najbolj primeren čas za začetek učenja tujih jezikov v obdobju pred osnovno šolo izjemno majhen, zgolj 12,2 %. Na blejski osnovni šoli je bil najbolj zastopan odgovor, s 31,4 %, v prvem razredu osnovne šole, sledila sta mu odgovora v obdobju pred osnovno šolo in v drugem razredu, s 25,7 %. Na ljubljanski osnovni šoli je največji del staršev mnenja, da je najbolj primeren čas za začetek že v obdobju pred osnovno šolo, in sicer kar 39,5 %. Ta delež je bistveno večji kot na preostalih dveh šolah. Podobnost se pokaže med blejsko in ljubljansko šolo, saj je največji del staršev odgovoril, da je najprimernejši čas za začetek v obdobju pred osnovno šolo in v prvem razredu osnovne šole, medtem ko je na jeseniški šoli zelo visoko zastopan odgovor, da bi bil primeren čas za začetek tudi v četrtem razredu osnovne šole.

V okviru raziskave smo ugotovili, da se na blejski in ljubljanski osnovni šoli izvaja možnost poučevanja angleščine v prvih razredih osnovnih šol, in sicer v okviru neobveznih izbirnih predmetov. Skoraj 30 % otrok se na obeh šolah učenja angleščine kot izbirnega predmeta tudi udeležuje. Na jeseniški osnovni šoli te možnosti še nimajo.

Pri zadnjih dveh vprašanjih se odgovori od šole do šole niso bistveno razlikovali. Starši so mnenja, da njihovi otroci izkazujejo zanimanje za tuje jezike ter se jim zdi pomembno, da bi njihov otrok govoril tudi angleško.

Ob koncu lahko potrdimo hipotezo, da so enojezične družine oz. njihovi starši bolj nagnjeni k učenju angleščine v prvem triletju osnovne šole. Enojezične družine prevladujejo na območju blejske in ljubljanske osnovne šole, medtem ko je na območju jeseniške osnovne šole velik delež tudi dvojezičnih družin. Kjer prevladuje delež enojezičnih družin so starši v veliki večini mnenja, v več kot 50 %, mnenja da je primeren čas za začetek učenja angleščine že v obdobju pred osnovno šolo oz. v prvem razredu osnovne šole. Prav tako je potrebno poudariti, da se velik delež otrok tudi v okviru popoldanskih dejavnosti že uči angleščine. Medtem ko so starši na jeseniški šoli mnenja, da je, poleg prvega razreda, primeren čas za začetek tudi v četrtem razredu, torej bistveno kasneje. Otroci iz jeseniške osnovne šole se v okviru popoldanskih dejavnosti učijo nemščine. Več staršev je na vprašalnike dodatno zapisalo, da je za njihove otroke pomembnejše znanje nemščine, glede na njihovo geografsko lego in stik s sosednjimi državami kakor pa znanje angleščine. Hipoteza je s tem potrjena, saj so v enojezičnih družinah starši bolj nagnjeni k učenju angleščine v prvem triletju osnovnih šol kakor v dvojezičnih družinah.

7. Sklep

Učenje tujih jezikov je deležno vse večje pozornosti tako s strani posameznikov kakor tudi s strani Evropske Unije, ki se zavzema, da bi njeni prebivalci poleg svojega maternega jezika znali in govorili še vsaj dva tuja jezika. V nekaterih državah EU so učenje tujih jezikov pomaknili v nižje razrede osnovne šole, celo v vrtce, medtem ko Slovenija na tej točki zaostaja. Trenutno stanje pri nas je, da je angleščina obvezna za vse učence od 2. razreda dalje, medtem ko je za učence prvih razredov ponujena možnost poučevanja angleščine v okviru neobveznega izbirnega predmeta, vendar vse šole te možnosti ne ponujajo.

O primernosti učenja tujih jezikov v prvih razredih oz. že v predšolskem obdobju govorijo različne psihološke teorije in raziskave, ki potrjujejo, da je učenje na tej stopnji otrokovega razvoja primerno, saj je otrok posebej dojemljiv za učenje.

Raziskava je potrdila, da se staršem zdi pomembno znanje angleščine. Več kot 50 % staršev je mnenja, da je primeren čas za začetek učenja angleščine v predšolskem obdobju oz. v prvem razredu osnovne šole, kar sovpada s strokovnimi ugotovitvami psihologov in jezikoslovcev.

8. Literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011. Dostopno na: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf

Brumen, Mihaela. »Prednosti učenja tujega jezika v predšolski dobi.« *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ur. Karmen Pižorn. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2009. 63 – 70

Čok, Lucija. »Poučevanje jezikov v otroštvu – sociološki in medkulturni vidiki.« *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ur. Karmen Pižorn. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2009. 136 – 151

Dagarin Fojkar, Mateja. »Modeli poučevanja tujega jezika v otroštvu – pregled stanja v Evropi in drugje po svetu.« *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ur. Karmen Pižorn. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2009. 154 – 176

Dagarin Fojkar, Mateja in Skela, Janez. »Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu.« *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ur. Karmen Pižorn. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2009. 26 – 62

Holc, Nada. »Večjezičnost kot dejstvo, cilj, obogatitev – Pristopi k večjezičnosti v šolski praksi.« *Drugi tuji jezik v osnovni šoli*. Ur. Mira Turk Škraba. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2010. 38 – 73

Kač, Lilijana. »Uvedba obveznega drugega tujega jezika v osnovni šoli.« *Drugi tuji jezik v osnovni šoli*. Ur. Mira Turk Škraba. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2010. 8 – 37

Košalin, Daniela. *Stališča vzgojiteljev do učenja tujega jezika v vrtcu*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 2015.

Kranjc, Simona. »(So)vplivanje učenja prvega in drugega/tujega jezika v otroštvu.« *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ur. Karmen Pižorn. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2009. 81 – 96

Marjanovič Umek, Ljubica. »Razvoj otroškega govora: učinek poučevanja in učenja tujega/d drugega jezika.« *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ur. Karmen Pižorn. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2009. 71 – 80

Pižorn, Karmen. »Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu.« *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ur. Karmen Pižorn. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2009. 12 – 23

Pižorn, Karmen. *Dodatni tuji jeziki v otroštvu. Pregledna evalvacijska študija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2009. Dostopno na: [http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Strokovni%20C4%8Dlanki%20in%20prevodi/dodatni%20tuji%20jeziki%20v%20otro%C5%A1tvu%20\(eval.studija\)_%20pizorn.pdf](http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Strokovni%20C4%8Dlanki%20in%20prevodi/dodatni%20tuji%20jeziki%20v%20otro%C5%A1tvu%20(eval.studija)_%20pizorn.pdf)

Program osnovna šola, angleščina, učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, 2016. Dostopno na:
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf

Program osnovna šola, slovenščina, učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2011. Dostopno na:
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf

Program osnovna šola, Tuji jezik v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2012. Dostopno na:
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/Tuji_jeziji_v_prvem_VI_obdobju.pdf

Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, 2013. Dostopno na:
http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/Predpisi_v_pripravi/2013/Resolucija__predlog__23_5_2013.pdf

SEJO – Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje in ocenjevanje. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva, 2011. Dostopno na:
<http://www.europass.si/files/userfiles/europass/SEJO%20komplet%20za%20splet.pdf>

9. Priloge

ANKETA O VAŠEM MNENJU GLEDE POUČEVANJA TUJEGA JEZIKA – ANGLEŠČINE V PRVIH RAZREDIH OSNOVNIH ŠOL

Pozdravljeni! Sem Sara Sterle, študentka slovenistike in primerjalne književnosti. V letošnjem študijskem letu pišem diplomsko nalogo v povezavi z učenjem angleščine v prvih razredih osnovnih šol. Potrebovala bi mnenja staršev, zato vas prosim, če lahko odgovorite na nekaj kratkih vprašanj. Naj vas opomnim, da so ankete popolnoma anonimne. Že vnaprej se Vam najlepše zahvaljujem za odgovore.

1. Ali v vašem družinskem okolju poleg slovenščine govorite kateri drug/tuj jezik?

DA

NE

- V primeru, da ste odgovorili z da, na črto zapišite katere:

2. Ali se vaš otrok v okviru popoldanske/izven šolske dejavnosti uči katerega izmed tujih jezikov?

DA

NE

- V primeru, da ste odgovorili z da, na črto zapišite katere:

3. Kdaj je po vašem mnenju primeren čas za začetek učenja angleščine:

- v obdobju pred OŠ
- v prvem razredu OŠ
- v drugem razredu OŠ
- v tretjem razredu OŠ
- v četrtem razredu OŠ

4. Ali se vaš otrok v okviru osnovne šole že uči angleščine?

DA

NE

5. Ali vaš otrok izkazuje zanimanje za tuje jezike?

DA

NE

6. Se vam zdi potrebno, da bi vaš otrok govoril tudi angleško?

DA

NE

IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Sara Sterle izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom *Stališča o vplivu poučevanja JT na jezikovno zmožnost JI v prvem triletju OŠ* moje avtorsko delo ter da so vsi uporabljeni viri in literatura konkretno navedeni.

Sara Sterle

Ljubljana, september 2016