

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Oddelek za slovenistiko

MONIKA KOMEL

**Seznanjanje s slovenščino kot jezikom okolja v
predšolskem obdobju
pri italijanski narodni skupnosti v Slovenski Istri**

Diplomsko delo

Mentorica: red. prof. dr. Simona Kranjc

Ljubljana, septembra 2016

POVZETEK

V diplomskem delu je predstavljeno seznanjanje s slovenščino kot jezikom okolja pri italijanski narodni skupnosti v Slovenski Istri v predšolskem obdobju. Delo je sestavljeno iz dveh delov, in sicer iz prvega, teoretičnega, in drugega, empiričnega.

V prvem delu je povzetih nekaj teorij o razvoju otroškega govora, predstavljena je zgodnja dvojezičnost, na kratko je prikazan položaj italijanske narodne skupnosti v Slovenski Istri, navedeni so zakoni, ki so povezani z narodno skupnostjo in njenim izobraževanjem, sledi predstavitev *Kurikula za vrtce* in njegovega dodatka za narodnostno mešana območja.

V drugem, empiričnem delu pa je predstavljena anketa, ki je bila decembra 2005 izpeljana v italijanskih vrtcih v koprski in piranski občini, ter njeni rezultati. Na podlagi odgovorov, pridobljenih v anketi, lahko sklepamo, da se je dejansko stanje leta 2005, ko je bila anketa opravljena, razlikovalo od tistega, ki je predvideno v *Kurikulu* in njegovem dodatku.

Ključne besede: jezik okolja, zgodnja dvojezičnost, usvajanje jezika, italijanska narodna skupnost

ABSTRACT

This thesis deals with ways of acknowledging the Slovenian language as the language of the environment concerning the Italian minority living in the Slovenian Istria. My work is focused on findings and facts about children in the pre-school period, and consists of two parts – the theoretical and the empirical one.

In the first part one can find few summarized theories of child-speech development, the presentation of the early bilingualism, a short description of position of the Italian minority in the Slovenian Istria, later on one can find laws concerning the Italian minority and their education. This part ends with the Curriculum for preschool education and its appendix for *bilingual areas*.

In the second - empirical – part I have presented results acquired with the help of the questionnaire that was carried out in December 2005 in Italian kindergartens in the municipalities of Koper and Piran. According to answers to the questionnaire one can make a paramount conclusion that the actual situation in kindergartens and the one anticipated in the regulations – Curriculum for kindergartens and its appendix are quite different.

Key words: language of the environment, language acknowledging, early bilingualism, Italian minority

VSEBINA

1 UVOD	4
<i>KLJUČNI TERMINI</i>	7
2 OTROŠKI GOVOR IN NJEGOV RAZVOJ	9
2.1 TEORIJE O RAZVOJU GOVORA	9
2.1.1 BEHAVIORISTIČNA (VEDENJSKA) TEORIJA	10
2.1.2 PIAGETOV PRISTOP	11
2.1.3 PRISTOP NOAMA CHOMSKEGA	12
2.1.4 SLOBINOV PRISTOP	12
2.2 RAZVOJ MIŠLJENJA IN GOVORA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU	13
2.3 KRONOLOŠKI PRIKAZ GOVORNEGA RAZVOJA	17
2.3.1 DEJAVNIKI GOVORNEGA RAZVOJA	19
2.4 JEZIKOVNA ZMOŽNOST	22
2.5 RAZVOJ GOVORA V KONTEKSTU JEZIKOVNE VZGOJE V VRTCU	26
2.5.1 SPODBUJANJE JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI V VRTCU	27
2.6 DVOJEZIČNOST	27
2.6.1 TIPI DVOJEZIČNOSTI	28
2.6.2 RAZVOJ DVOJEZIČNOSTI V OTROŠTVU	29
2.6.3 ZNAČILNOSTI HKRATNEGA UČENJA DVEH JEZIKOV	30
2.6.4 SEZNANJANJE Z DRUGIM/TUJIM JEZIKOM V VRTCU	32
2.6.5 RAZVOJ GOVORA OTROKA BILINGVISTA V DVOJEZIČNIH DRUŽBAH/DRUŽINAH	33
3 DVOJEZIČNA SITUACIJA NA NARODNO MEŠANEM OBMOČJU SLOVENSKE ISTRE	35
3.1 JEZIKOVNA SITUACIJA V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH USTANOVAH Z ITALIJANSKIM UČNIM JEZIKOM V SLOVENSKI ISTRI	36
3.2 TEMELJNI DOKUMENTI, KI UREJAJO POLOŽAJ NARODNOSTNIH SKUPNOSTI V REPUBLIKI SLOVENIJI	39
4 KURIKULUM ZA VRTCE TER DODATEK H KURIKULU ZA VRTCE NA NARODNO MEŠANIH OBMOČJIH	44
4.1 PODROČJE DEJAVNOSTI JEZIKA V KURIKULU ZA VRTCE	46
4.2 JEZIKOVNE DEJAVNOSTI V VRTCU (GLOBALNI CILJI)	47
4.2.1 SPODBUJANJE VERBALNE IN NEVERBALNE KOMUNIKACIJE	47
4.2.2 OTROK JE AKTIVEN UDELEŽENEC V KOMUNIKACIJSKEM PROCESU	47
4.2.3 OTROK SE V VRTCU SEZNANJA TUDI S KONCEPTOM TISKA	48
4.2.4 SLOVENSKI JEZIK KOT DRŽAVNI JEZIK	48
5 SEZNANJANJE S SLOVENŠČINO KOT JEZIKOM OKOLJA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU PRI ITALIJSKI NARODNI SKUPNOSTI – ANALIZA ANKETE	50

5.1 OPIS VZORCA.....	51
5.2 ZBIRANJE PODATKOV	54
5.3 ANALIZA ANKETE	54
6 SKLEP.....	61
LITERATURA	63

1 UVOD

Ena izmed osnovnih človekovih potreb je potreba po komunikaciji, po izmenjavi informacij in po pripadnosti. Željo po komuniciranju lahko opazimo že pri dojenčku, ko npr. obrača glavo v smer zvoka. Da pa se lahko sporazumevamo, potrebujemo jezik. S pomočjo jezika si otrok oz. posameznik uzavešča norme, vrednote, stališča, pridobiva kulturne navade, spoznava slog življenja v neposredni življenjski okolici, oblikuje svojo etično in osebnostno individualnost (Kunst Gnamuš 1983 v: Čok 1994). Prvi jezik, ki se ga naučimo, je materni jezik. Vedno več pa je ljudi, ki se, poleg materinščine, srečujejo še z drugimi jeziki. Ti so lahko že v okolju, kjer posameznik živi, ali pa se jih uči povsem na novo. Tudi slovenščina v Republiki Sloveniji marsikomu ni materni jezik, ampak je jezik okolja – drugi jezik oz. celo tuji jezik. Slovenščina se v vlogi drugega jezika v Republiki Sloveniji pojavlja predvsem pri dveh avtohtonih narodnih skupnostih, italijanski in madžarski, na dveh dvojezičnih območjih, ki sta del Slovenske Istre in del Prekmurja, in pri migrantih, ki so se v Slovenijo priselili predvsem iz ekonomskih oz. socialnih ter političnih razlogov, večinoma pa prihajajo iz republik nekdanje Jugoslavije, v zadnjem času tudi s Kosova in Albanije.

Kot že omenjeno, imamo v Republiki Sloveniji dve avtohtoni narodni skupnosti, madžarsko v Prekmurju in italijansko v Slovenski Istri. Na teh dveh območjih pa imamo tudi dva različna modela vzgoje in izobraževanja, ki sta se razvila zaradi različnih zgodovinskih okoliščin in mednarodnih obveznosti za pripadnike italijanske in madžarske narodne skupnosti.

Za pripadnike italijanske narodne skupnosti se je, za razliko od dvojezičnega sistema v Prekmurju, na dvojezičnem območju Slovenske Istre oblikoval enojezični šolski sistem. V vseh treh obalnih občinah delujejo poleg vzgojno-izobraževalnih enot s slovenščino kot učnim jezikom in italijanščino kot jezikom okolja tudi vzgojno-izobraževalne enote (9 vrtcev, 3 osnovne šole s podružnicami in 3 srednje šole), v katerih poteka poučevanje v italijanskem jeziku. Za vrtce je v *Dodatku h Kurikulu* (2002), ki je namenjen pripadnikom italijanske in madžarske narodne skupnosti v Sloveniji, predvideno seznanjanje s slovenskim jezikom (Baloh 2004).

V diplomskem delu je obravnavana slovenščina kot jezik okolja pri italijanski narodni skupnosti v Slovenski Istri, natančneje pa dvojezičnost v predšolskem obdobju in seznanjanje s slovenščino v predšolskem obdobju pri otrocih, ki izhajajo iz italijanske narodne skupnosti v

Slovenski Istri. Ključno vprašanje, zastavljeno v diplomskem delu, je, ali dejanski položaj slovenščine v vrtcih z italijanskim jezikom sovпада s tistim, ki je zanj predviden v zakonodaji, ki se nanaša na vrtce in na narodne skupnosti v Republiki Sloveniji. Na to vprašanje se skuša odgovoriti v drugem delu naloge, kjer so predstavljeni rezultati ankete, ki je bila opravljena decembra 2005 v vrtcih z italijanskim jezikom v koprski in piranski občini. Do dolgega zamika med opravljeno anketo in samim zaključkom diplomskega dela je prišlo zaradi osebnih razlogov avtorice, zaradi katerih je pisanje dela za daljši čas obstalo.

V teoretičnem delu so najprej na kratko predstavljeni ključni pojmi, ki se pojavljajo v diplomskem delu, sledi predstavitev značilnosti razvoja govora in mišljenja, nato pa mejniki v govornem razvoju. Nato so povzete štiri osnovne teorije o razvoju govora in jezikovne zmožnosti, in sicer: behavioristično stališče, Piagetov pogled, pristop Noama Chomskega in Slobinov pristop.

Sledi predstavitev pojma jezikovne zmožnosti, poudarek je na delitvi na slovnično in sporazumevalno zmožnost.

V nadaljevanju se preide na pojem dvojezičnosti in njenega razvoja v otroštvu, sledi predstavitev dvojezične situacije v Slovenski Istri, položaj italijanske narodne skupnosti ter navedba temeljnih dokumentov, ki urejajo njen položaj.

Predstavljena je še zakonska podlaga, ki se nanaša na vrtce, na njihovo delovanje in na narodne skupnosti. Predvsem se izhaja iz *Zakona o vrtcih* in *Zakona o posebnih pravicah pripadnikov italijanske in madžarske narodnosti na področju vzgoje in izobraževanja (ZPIMVI)* ter *Kurikula za vrtce*, pri tem pa je predstavljen tudi *Dodatek h Kurikulu za vrtce na narodno mešanih območjih*, pri čemer nas še posebej zanima del o slovenščini oz. o jeziku. 5. člen *Zakona o vrtcih* namreč pravi: »Vzgojno delo v vrtcih poteka v slovenskem jeziku. Na območjih, kjer živijo pripadniki slovenskega naroda in pripadniki italijanske narodne skupnosti in so opredeljena kot narodnostno mešana območja, se v skladu s posebnim zakonom v vrtcih, v katerih poteka vzgojno delo v slovenskem jeziku, otroci seznanjajo z italijanskim jezikom, v vrtcih, v katerih poteka vzgojno delo v italijanskem jeziku, pa s slovenskim jezikom.«

V empiričnem delu naloge je predstavljena anketa in njeni rezultati. Predvsem nas je zanimalo, ali se rezultati ankete, ki se nanaša na seznanjanje s slovenščino v italijanskih vrtcih, skladajo za zakonodajo, ki ureja področje vrtcev, narodne skupnosti ter jezika. Kot je bilo že omenjeno,

je cilj diplomskega dela, da bi s pomočjo literature in ankete o seznanjanju s slovenščino v vrtcih z italijanskim učnim jezikom ugotovili, ali dejansko stanje v vrtcih sovпада z zakonskimi določili in navodili v *Kurikulu*.

KLJUČNI TERMINI

Skozi besedilo se bomo srečevali s termini, ki se pojavljajo v domači in tuji literaturi. To so: prvi jezik, drugi jezik oziroma jezik okolja, tuji jezik, učenje in usvajanje jezika, seznanjanje z jezikom, dvojezičnost. Razlago teh pojmov povzemamo po Ini Ferbežar (1999), Nataši Pirih Svetina (2005), Simoni Kranjc in Barbari Baloh (2007).

Prvi jezik (J1) je tisti, »ki se ga človek uči/nauči najprej in mu da načeloma prvo oz. temeljno identiteto. Ob pojmu prvega jezika se pojavlja tudi pojem rojenega govorca« (Ferbežar 1999: 417). »Sinonimno z izrazom prvi jezik se v literaturi pojavlja izraz materni jezik, ki pa nosi v sebi tudi posebno konotacijo, da je to jezik matere. Prav zaradi tega ga v sociolingvistični literaturi nadomešča izraz prvi jezik, ki s tako konotacijo ni obremenjen.« (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006: 138).

Drugi jezik (J2), »tudi jezik okolja, je jezik, ki se ga posameznik uči/nauči poleg prvega ali za njim, lahko v šoli, predvsem pa (tudi) iz okolja; je uradni jezik in/ali jezik javnega življenja v določeni državi, človek se ga nauči zaradi sporazumevalnih potreb. Primer J2 je slovenščina za predstavnike obeh narodnih skupnosti v Republiki Sloveniji.« (Ferbežar 1999: 418).

Tuji jezik (JT) »je neprvi jezik, ki se ga posameznik uči/nauči večinoma v šoli in ima v določeni državi zares status tujega jezika (ni sredstvo sporazumevanja), na primer slovenščina na tujih univerzah.« (Ferbežar 1999: 418).

Domači govorec je govorec, »ki je jezik usvojil kot svoj prvi jezik. Zveza se uporablja za vzpostavljanje razmerja do zveze tuji govorec. V zadnjem času se s tem pojmom nadomešča prevedeno zvezo *rojeni govorec* (*native in non-nativ speaker*).« (Pirih Svetina 2005: 139.)

Širša razlaga pravi, da je domači govorec »v strokovni javnosti uveljavljajoče se poimenovanje za angleški izraz *native speaker* in se uporablja za vzpostavljanje razmerja med domačimi govorci, to je med tistimi, ki jim je neki jezik prvi jezik, in tujimi govorci, ki jim je ta isti jezik tuji« (Pirih Svetina in Ferbežar 2005: 6).

Rojeni govorec »slovenščine je govorec, ki je usvojil slovenščino kot svoj prvi jezik.« (Petric 2004: 134).

Tuji govorec »je govorec ciljnega jezika, ki ni njegov domači govorec.« (Pirih Svetina 2005: 148).

N. Pirih Svetina (2005) pravi, da sta na področju teorije drugega in tujega jezika v rabi dva termina, ki do neke mere poimenujeta načine pridobivanja neprvega jezika. Gre za razlikovanje med pojmom usvajanje in učenje drugega ali tujega jezika. To razlikovanje je v svoji teoriji nadzornega mehanizma uvedel Krashen (1976, 1977, 1981 v: Pirih Svetina 2005: 8). Razlikoval je med usvajanjem in učenjem jezika ter iz tega posledično tudi med dvema vrstama znanja drugega ali tujega jezika: usvojenim in naučenim znanjem. Pri tem je bilo usvajanje povezano z nenačrtanimi, slučajnimi procesi, ki prispevajo k razumevanju jezika in katerih rezultat je implicitno, nezavedno znanje, učenje pa naj bi temeljilo na memoriranju in reševanju problemov ter vodilo k eksplicitnemu, zavestnemu znanju o drugem ali tujem jeziku (Zobl 1995 v: Pirih Svetina 2005: 8). Podobno definicijo lahko srečamo tudi pri slovenskih avtoricah (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006), ki pravijo, da razvoj prvega jezika poteka spontano, nenačrtovano in v naravnem okolju, v katerem poteka celotna komunikacija, zato temu procesu pravimo usvajanje. Avtorice (prav tam) še pravijo, da se jezika, tudi prvega, lahko tudi učimo, kar pa je zaveden in načrtovan proces z določenimi cilji in vsebinami, ki poteka v za to določenem okolju, po navadi nespontano. Tako poteka tudi učenje drugega jezika, ki ga je mogoče tudi usvajati. Če na kratko povzamemo, je usvajanje J2 (s stališča učečega se) naraven proces, podoben usvajanju J1, saj je oseba neposredno izpostavljena J2 v okolju, kar je povezano tudi z nezavednimi procesi, učenje J2 pa naj bi bilo zavedno, vezano v glavnem na razred in učitelja, je formalni proces, v katerem ima učitelj vlogo razlagalca lastnosti jezika in njegove norme (Ferbežar 1999). Pri tem je še pomembno, da usvajanje drugega jezika običajno vodi do dvojezičnosti ali bilingvizma, učenje tujega jezika v šoli sicer lahko tudi vodi v dvojezičnost, vendar morajo biti za to največkrat prisotni še drugi dejavniki (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006).

Poleg usvajanja in učenja jezika je za pridobivanje jezikovne zmožnosti v nekem jeziku pomemben še tretji proces, tj. seznanjanje z jezikom. Za ta proces je značilno, da si posameznik uzavesti, da poleg prvega jezika ob njem obstaja še neki drugi jezik, sam proces pa poteka predvsem na receptivni ravni, vendar načrtovano in ne spontano (Baloh in Kranjc 2007).

Dvojezičnost oz. večjezičnost je sposobnost razumevanja in sporočanja v dveh ali več jezikih. Ločujemo posameznikovo dvojezičnost in dvojezičnost avtohtone skupnosti, ki živi na določenem geografskem področju (Marjanovič Umek in Zupančič 2004: 328). Dvojezičnost oz. večjezičnost predstavlja pogost pojav v mnogih delih sveta, predvsem v državah ali skupnostih, ki so majhne, ter pri posameznikih, ki so pogosto v stiku z osebami iz drugega jezikovnega okolja (Holzman 1997 v: Marjanovič Umek in Zupančič 2004), dvojezičen pa je tisti posameznik, ki lahko v večini govornih položajev brez težav uporablja oba jezika in prehaja iz enega v drugega, kadar želi (Oksaar 1971 v: Marjanovič Umek in Zupančič 2004). Druga definicija pa pravi, da je dvojezičnost (bilingvizem) osnovni pojem teorije jezikov v stiku, ki ga je kot "alternativno rabo dveh jezikov" definirala U. Weinreich (v: Mikolič 2004: 88). Poleg omenjenih pa lahko v literaturi naletimo še na veliko definicij dvojezičnosti, ki ločujejo različne vrste dvojezičnosti in različne stopnje obvladovanja dveh jezikov.

2 OTROŠKI GOVOR IN NJEGOV RAZVOJ

Govor je za človeka in njegov razvoj zelo pomemben, saj se z njegovo pomočjo sporazumeva, komunicira z okolico ter se razvija kot posameznik. Željo po komuniciranju lahko opazimo že pri dojenčku, ko npr. obrača glavo v smer zvoka. V literaturi se pojavlja veliko teorij o razvoju govora, ki so oblikovane na podlagi tega, katerim dejavnikom pripisujejo avtorji večji pomen pri razvoju jezikovne zmožnosti, ter veliko definicij, ki razlagajo, kaj je govor.

2.1 TEORIJE O RAZVOJU GOVORA

Razvoj govora in jezikovne zmožnosti pri otrocih je kompleksno vprašanje in nobena od teorij govornega razvoja ne ponuja ustreznih odgovorov v celoti, vendar če želimo govoriti o razvoju te zmožnosti pri otrocih (Kranjc 1999), moramo najprej spregovoriti, kako se ta razvija, pri čemer moramo predstaviti dve nasprotni sili vsega razvoja, in sicer naravo (prirojene predispozicije človeškega organizma) ter vzgojo (izkušnje).

Pri vzgajanju je pomemben tudi govor, ki ga otrok sliši in ga nato lahko uporabi kot vhodni podatek pri procesu učenja. Popolnoma jasno je, da ima ta govor posebne značilnosti, ne moremo pa trditi, da so te značilnosti dovolj za pojasnitev razvoja jezikovne zmožnosti ali da

jih otrok sploh izkoristi. Preliminarno razpravljanje o naravi pa govori o nejezikovnem spoznanju in o posebnem prirojenem jezikovnem znanju in mehanizmih za razvoj jezika.

Jasno je, da sta za razvoj jezikovne zmožnosti potrebni obe komponenti, vendar pa se je pokazalo, da se posamezni raziskovalci bolj posvečajo enemu ali drugemu od stališč. Tako se je izoblikovalo več teorij o razvoju govora in jezikovne zmožnosti, omeniti pa velja predvsem štiri osnovne, ki so predstavljene v nadaljevanju: behavioristično teorijo, Piagetov pristop in pristop Noama Chomskega ter Dana Slobina.

Med razvojnimi psihologi in psiholingvisti obstaja splošni dogovor, da je jezik produkt tako prirojenega kot vzgoje; razlika med posameznimi pristopi je le v tem, kolikšen je delež ene ali druge sestavine, ter v njunem obnašanju v procesu izoblikovanja jezikovne zmožnosti (Kranjc 1999).

2.1.1 BEHAVIORISTIČNA (VEDENJSKA) TEORIJA

Tako Skinner in njegovi sodelavci (Marjanovič Umek 1990: 12), ki so predstavniki vedenjske ali behavioristične teorije (tudi teorije učenja), menijo, da se otrok nauči govorjenja s posnemanjem govora odraslih ljudi in ga izpopolnjuje v skladu z njihovimi pozitivnimi in negativnimi podkrepitvami. »Predstavniki vedenjske teorije uvrščajo govor med motorične reakcije in razlagajo učenje govora po modelu: dražljaj – odgovor – okrepitev (pri govoru je okrepitev vedno socialne narave) – posplošitev« (Marjanovič Umek 1990: 12). Okrepitev pomeni, da starši reagirajo, če otrok slučajno izgovori določeno besedo. Če ta reakcija zadovolji njegovo potrebo, bo ponovil izgovorjeno besedo. Npr. otrok reče »mama«. Mati pride k njemu, ga vzame v naročje in mu tako povzroči občutek ugodja, zato bo besedo »mama« ponavljal. Po mnenju L. Marjanovič Umek (1990) pa z načelom okrepitve ne moremo v celoti razložiti govornega razvoja, saj se govora ne da zožiti v določene naučene sheme, ravno tako pa ne moremo zanikati njegove ustvarjalne komponente. Poleg tega je, po avtoričinem mnenju, načelo okrepitve preozko za razlago razvoja skladnje govora.

Skinner (1957 v: Kranjc 1999: 26) je predlagal, naj se učenje jezika proučuje s pomočjo modela, ki se uporablja v laboratorijih pri raziskavi zmožnosti učenja živali. Seveda ni trdil, da lahko v laboratoriju podgane nauči govoriti, kajti živali uporabljajo določene zvoke za izražanje čustvenih stanj, kot sta na primer groza ali strah, vedno na enak način, kar je povsem nasprotno človekovemu sporazumevanju, niti ni trdil, da se otroci naučijo jezika le s posnemanjem

slišanega. Nasprotno, poudaril je, da je jezik sestavljen iz enot, s katerimi lahko sestavimo nove kombinacije. Po njegovem mnenju ima pomembno vlogo pri učenju jezika tudi okolje.

M. Harris in M. Coltheart (1989 v: Kranjc 1999: 26) ugotavljata, da Skinnerju ni uspelo ustvariti ustreznega modela za preučevanje narave jezikovnega znanja, ker je premalo pozornosti posvetil njegovim produktivnim in kreativnim značilnostim. Neuspešen je bil tudi zato, ker ni zadostno razložil otrokovega hitrega učenja jezikovnih pravil, potrebnih za tvorbo in razumevanje novih izrekov.

2.1.2 PIAGETOV PRISTOP

Piaget (Kranjc 1999: 26) je na podlagi raziskav prišel do mnenja, da je jezikovni razvoj del splošnega spoznavnega razvoja, zato torej posebni mehanizmi za razvoj jezika ne obstajajo. Spoznavni razvoj je videl kot rezultat otrokovega raziskovanja sveta s pomočjo senzomotoričnih mehanizmov čutil, kot so vid, dotik, voh in okus; to raziskovanje omogoči izdelavo posebnih in konkretnih posplošitev o delovanju sveta. Začetne konkretne posplošitve se nato s pomočjo serij miselnih reorganizacij prevedejo v abstraktno védenje; za njegov razvoj zato niso potrebni nikakršni posebni mehanizmi, ločeni od tistih, ki so potrebni za druge vidike intelektualnega razvoja.

Na razvoj otroškega govora pa precej drugače kot Skinner in Piaget gledajo predstavniki biološke (nativistične) teorije (Marjanovič Umek 1990: 12), ki menijo, da so govorne strukture prirojene. »Biološka osnova je tista, ki določa razvojne oblike spoznavanja in govora. Določena stopnja zrelosti živčnega sistema je nujen, vendar ne tudi zadosten pogoj za govorni razvoj. Otrok od rojstva dalje živi v socialnem okolju in posnema govorni model okolja. Največ zgodnjih besed se nauči s posnemanjem, vendar to še ne pomeni, da se je naučil govoriti« (Marjanovič Umek 1990: 12). Avtorica tudi pravi, da so pri govornem učenju včasih pripisovali velik pomen posnemanju, nato pa navede nekaj razlogov, ki zanikajo takšno mnenje. Eden izmed razlogov je, da otroci že zgodaj oblikujejo stavke, ki niso enaki, včasih tudi podobni ne, stavkom, ki jih govorijo odrasli, saj otroci pri oblikovanju stavkov uporabljajo svoja pravila. Vse to potrjuje dejstvo, da je otrokov govor ustvarjalen. Naslednji razlog je, da otrok pri posnemanju govora odraslih v svojem govoru močno reducira njihove stavke in jih prilagodi svoji slovnici. Tretji razlog, ki ga avtorica (prav tam) navaja, pa je naslednji. Če bi se otroci učili govora zgolj s posnemanjem govora odraslih, bi se naučili le pogovornega jezika, saj v

vsakdanjih pogovorih odrasli med seboj in v pogovorih z otroki načeloma ne uporabljajo knjižnega jezika.

2.1.3 PRISTOP NOAMA CHOMSKEGA

Stično točko z biološko teorijo pa najdemo pri Noamu Chomskem in njegovih sodelavcih, predstavnikih generativno-transformacijske teorije, ki menijo, da je jezik v svojem bistvu prirojena struktura, ki jo okolje samo aktivira, otrok mora le slišati govor, ki ga uporabljajo v njegovem okolju. Noam Chomsky (v: Kranjc 1999) namreč ugotavlja, da je otrok v procesu učenja jezika aktivni dejavnik. V tem pomembnem procesu ima veliko vlogo. Od staršev in okolice otrok namreč ne dobi sistemskih jezikovnih navodil – velikokrat sliši nepopolne in slovnično nepravilne izreke, kar je posledica tega, da govor ni vedno popolna slika človekovega védenja o jeziku. Ko govorimo, pogosto delamo napake, ki se jih zavedamo ali pa ne, začnemo izreke, ki jih ne končamo, ker pozabimo, kaj smo mislili povedati. V pogovoru ne uresničujemo polnih pravil, ker je iz sobesedila in okoliščin razvidno, kaj smo hoteli povedati. Zato je tudi nesmiselno od otroka zahtevati, da odgovarja s polnimi izreki, ker ga tako učimo nenaravnega govora. To pa hkrati pomeni, da otrokovih nepopolnih izrekov, če jih zahteva sobesedilo, ne smemo imeti za dokaz njegovega neznanja. So namreč znak otrokovega obvladovanja strukture pogovora in ocenjevanja govornega položaja.

Otrok mora torej svoje védenje o jeziku skupaj s celotnim jezikovnim sistemom zgraditi na podlagi nepopolnih in nenatančnih informacij. Chomsky (v: Kranjc 1999: 27) je zato sklepal, da mora imeti človek prirojene mehanizme, ki kljub vsem naštetim težavam zagotavljajo jezikovni razvoj. Otrok naj bi se rodil z določenimi jezikovnimi zmožnostmi in posebnim jezikovnim znanjem, kar mu bo omogočilo, naučiti se govoriti. To znanje se nanaša na jezikovno zmožnost. V tej zvezi je Chomsky (prav tam) dokazal, da je jezik najbolje opisati kot vrsto pravil. Naloga otroka je, da odkrije, katera so ta pravila. Otrok je sposoben tvoriti svoja lastna pravila, ki so rezultat poslušanja in analiziranja govora, ki ga obdaja. Ta pravila preizkuša na izrekih, tvorjenih na podlagi izdelanih pravil. Pravila so preprosta in splošna. Sčasoma jih otrok preoblikuje, dokler ne izdelata takih, ki veljajo za govor odraslih.

2.1.4 SLOBINOV PRISTOP

»Raziskovalci (v: Kranjc 1999), zbrani v tako imenovani Slobinovi šoli, trdijo da se otroci ne učijo jezika le s pomočjo prirojenega jezikovnega védenja, ampak za postopno posploševanje na vse zahtevnejših ravneh detajlov (torej ne le pri učenju besed, marveč tudi na primer na

skladenjski ravnini) uporabljajo strategije. Ta pristop ni v popolnem nasprotju s pristopom Chomskega, ki prav tako zahteva strategije, ker zgolj prirojeno védenje ne razloži učenja v celoti. Slobin zagovarja sposobnost tvorjenja jezika (Language-Making Capacity), ki je sestavljena iz serije delujočih načel (strategij), ti pa obstajajo še pred otrokovo izkušnjo z jezikom.« (Foster 1990 v: Kranjc 1999: 28).

S. Kranjc (1999) tako ugotavlja, da naštetih štiri pristopi niso edini, ki so se izoblikovali stoletjih raziskovanja učenja jezika. Nakazujejo samo različne stopnje upoštevanja obeh sestavin, torej vzgoje in prirojenega, in razlike med njimi. Poleg zgoraj omenjenih teorij pa so za razlago razvoja otroškega govora pomembne tudi komunikacijske teorije oz. teorije socialnih interakcij. »Avtorji, npr. Bruner, razlagajo, da je govor socialna dejavnost in da je otrokova potreba po komunikaciji z drugimi prisotna že v prvih mesecih dojenčkovega življenja. Pritrjujejo biološkim teorijam, češ da imajo otroci predispozicijo za učenje jezika, poudarjajo pa tudi vlogo izkušenj z odraslimi govorniki npr. v igri in pri rutinskih dejavnostih. Podobno kot avtorji teorij učenja menijo, da otroci v komunikacijskih procesih rabijo podporo in povratne informacije oz. model, ki v svojih govornih vzorcih ne odstopa preveč od njihovih komunikacijskih spretnosti. Vigotski npr. poudarja kakovostno komunikacijo in interakcijo staršev z otroki, ko opisuje učenje v območju bližnjega razvoja, pa tudi model »pravilnega« govora npr. vzgojiteljice, ki otroku daje povratno informacijo o njegovem govoru. Teorije socialnih interakcij razmeroma dobro razložijo otrokovo zmožnost pragmatične rabe jezika (dialog, konverzacijo), ko se otrok že v zgodnji komunikaciji, praviloma v paru otrok – mama, uči govornih obratov, zelo malo pa povedo o zapletenosti slovničnega vidika govornega razvoja« (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006: 14).

2.2 RAZVOJ MIŠLJENJA IN GOVORA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

Razvoj govora je povezan tudi z razvojem mišljenja. Kakšna je ta povezava, so raziskovali številni strokovnjaki, med njimi tudi vodilna razvojna psihologa J. Piaget in L. Vigotski (Marjanovič Umek 1990: 51), ki sta že v svojih zgodnjih študijah o otroku opozorila na nejasnosti v odnosu med razvojem mišljenja in govora. Kljub temu da sama tudi kasneje nista našla dokončnih odgovorov, pa sta spodbudila številne razprave v psihologiji in jezikoslovju,

ki so iskale in še iščejo teoretično razlago in empirične podatke, ki bi pojasnili odnos med razvojem mišljenja in govora.

J. Piaget (Marjanovič Umek 1990: 51) v svoji teoriji spoznavnega razvoja razpravlja o govoru le z vidika razvoja miselnih procesov. Meni, da se mišljenje razvija neodvisno od govora in da mišljenje omogoča razvoj govora. V središče raziskav tako ni več postavljajl tistega, česar otrok nima, marveč to, kar ima in predstavlja posebnost njegovega mišljenja. Otrok torej ni odrasla oseba v malem, prav tako tudi njegova inteligenca ni le posnetek intelligence odraslega (Kranjc 1999: 13).

Ena temeljnih idej v teoriji Vigotskega (Marjanovič Umek 1990: 51) je, da vse otrokove najpomembnejše aktivnosti izhajajo iz njegovega socialnega okolja. Poudarja, da odnos med mišljenjem in govorom ni stalna, nespremenljiva veličina. Avtor meni, da imata mišljenje in govor različne razvojne podlage. Predintelektualni koreni govornega razvoja so že dolgo poznani, gre za tako imenovani emocionalni oz. afektivni govor, ki je značilen za zgodnje obdobje, ko otrok še ni sposoben komunicirati z besedami. Pomembna nova kvaliteta je obdobje, ko se razvojni liniji mišljenja in govora, ki sta bili do sedaj ločeni, sekata, prekrivata in tako organizirata novo obliko vedenja, značilno za človeka – to se zgodi, ko je otrok star približno dve leti. Za to obdobje, ko torej govor postaja intelektualen, mišljenje pa govorno, je značilno, da otrok aktivno širi svoj besednjak, da čuti potrebo po učenju znakov za sporazumevanje (Marjanovič Umek 1990: 51).

Kljub pomembnosti in vplivnosti Piagetovega raziskovanja na sodobno znanost je Vigotski ostal kritičen. Kritiziral je predvsem Piagetovo teorijo o egocentričnosti otrokovega mišljenja, ki v tem sistemu predstavlja prehodno stopnjo med nezavednim in formalno-logičnim mišljenjem. Piaget si je izhodišče te razvojne sheme sposodil pri psihoanalitikih. Po tem gledanju je prvobitni način mišljenja nezaveden, logično mišljenje je kasnejši proizvod, ki ga otroku da družbeno okolje, v katerem živi. V prvi fazi v razvoju mišljenja, po Piagetu imenovani zaznavno-gibalna, otrok pridobiva spoznanja s pomočjo zaznavni-gibalnih akcij, kasneje pa »govor /.../ razširi moč miselnih operacij /.../, logične /operacije imajo/ globlje korenine, in to v akcijah, ki se kasneje ponotranjijo v miselne operacije. Avtor meni, da govor sam po sebi ni zadosten pogoj za razvoj operativnega mišljenja« (Marjanovič Umek 1990 v: Kranjc 1999). Logično mišljenje torej nastaja šele kasneje, egocentrično mišljenje pa je prehodna stopnja med obema (Kranjc 1999: 14 in Vigotski 2010).

Srž Piagetove teorije je koncept otrokove egocentričnosti, osnovo za to pojmovanje pa predstavlja njegova prva razprava, posvečena pojasnjevanju funkcije govora otrok. Otroške dialoge je razdelil v dve skupini, in sicer v skupini egocentričnega in socializiranega govora. Egocentrični govor po Piagetu je, kadar otrok govori sam s seboj in se ne skuša postaviti v sogovorčev položaj, ko ga ne zanima, ali ga sogovorec posluša, hkrati pa otrok tudi ne pričakuje odgovora. Piaget meni, da je to monolog, v katerem otrok govori zase. V takem govoru vidi glavni dokaz za egocentričnost otrokovega mišljenja. Socializirani govor je drugačen. Z njim otrok prosi, ukazuje, pojasnjuje, kritizira, sprašuje (Kranjc 1999 in Vigotski 2010). Piagetova testiranja in merjenja so pokazala, da je več kot polovica otrokovih izrekov do 6. oz. 7. leta egocentričnih, torej takih, ki ne služijo sporazumevanju in ne izpolnjujejo komunikacijske funkcije, marveč samo spremljajo otrokovo dejavnost. Ravno temu pa L. Vigotski oporeka. Njegove raziskave so namreč pokazale, da vez med obema ni nujna (Kranjc 1999 in Vigotski 2010). Raziskave, izvedene v enakih okoliščinah kot Piagetove, so pokazale, da je odstotek egocentričnega govora pri otrocih nižji kot pri Piagetu; v primerih, ko so otrokovo dejavnost motili in jo oteževali, pa je odstotek narasel in je bil celo višji kot pri Piagetu. Iz tega je sklepal, da egocentrični govor poleg ekspresivne vloge opravlja tudi vlogo spremljanja otrokove dejavnosti ter postaja izraz mišljenja v pravem pomenu besede. Je torej prehodna stopnja od zunanega k notranjemu govoru. V tej točki se njuna mnenja radikalno razlikujejo.

Vigotski (prav tam) meni, da je prvotni otrokov govor popolnoma socialen, opravlja vlogo sporočanja, družbene interakcije, ključ socialnih odnosov pa predstavlja razmerje med otrokom in odraslim in je zato večfunkcijski. Šele kasneje ta večfunkcijski govor po načelu diferenciacije razvije posamezne funkcije, razvijeta se egocentrični in sporazumevalni govor. Na podlagi egocentričnega govora, ki se je ločil od socializiranega govora, nastaja nato notranji govor otroka, ki predstavlja osnovo mišljenja, in sicer tako nezavednega kot logičnega. Vigotski vidi v egocentričnem govoru razvojno najpomembnejši dejavnik prehoda iz zunanega k notranjemu govoru. To preobrazbo je nakazal že Piaget, vendar je ni eksplicitno izrazil. Pokazal je, da je egocentrični govor po svojem psihičnem bistvu notranji govor, po fiziološki naravi pa zunanji. Govor tako prej postaja notranji po svoji funkciji kot pa po obliki. To omogoča pojasnitev, kako nastaja notranji govor: z ločevanjem govornih funkcij, izdvajanjem egocentričnega govora, njegovim postopnim krajšanjem in pretvorbo v notranji govor. Tako pojmovanje se razlikuje na primer od tradicionalnega pojmovanja razvoja govora, ki vodi od zunanega govora preko šepeta k notranjemu govoru, in od Piagetove sheme, ki razvoj govora in logičnega mišljenja označuje kot prehod iz negovornega nezavednega mišljenja v socializirani govor in logični

mišljenje, prehod pa naj bi potekal preko egocentričnega govora in egocentričnega mišljenja (Kranjc 1999: 15 in Vigotski 2010).

BESEDA IN POJEM

Na podlagi raziskovanja procesa tvorjenja pojmov Vigotski (Kranjc 1999: 16 in Vigotski 2010) meni, da pojem ne predstavlja običajne vsote asociativnih zvez, marveč nastane z zapletenim miselnim dejanjem, ki se ga ne da preprosto naučiti z vajo, marveč zahteva določeno raven miselnega razvoja. Pojem predstavlja dejanje posploševanja in se, če ga razumemo kot pomen stvari, razvija; to pomeni, da prehaja z ene strukture posploševanja na drugo. Ko se je otrok naučil določene nove stvari, povezane z določenim pomenom, še ne pomeni, da se je razvoj s tem zaključil. Do te prve stopnje je namreč otrok prišel z osnovnim posploševanjem, ki pa ga nato nadgrajujejo višje vrste istega postopka. Razvoj pojmov ali pomena stvari temelji na razvoju drugih funkcij, na primer na razvoju logičnega spomina, sposobnosti abstrahiranja, vzporejanja in razlikovanja. Po mnenju mnogih raziskovalcev (Ach, Rimat, Vigotski) pojmi nastajajo šele po dvanajstem letu, torej v času pubertete (Kranjc 1999).

Po Vigotskem S. Kranjc (1999) povzema stopnje v procesu razvoja pojmov.

1. Prvo stopnjo v razvoju pojmov predstavlja neurejen sklop, neoblikovano sinkretično povezovanje posameznih predmetov.
2. Na drugi stopnji se mišljenje odvija v kompleksnih (objektivno mišljenje), in sicer kot:
 - a) asociacijski kompleks,
 - b) kompleks – zbirka,
 - c) verižni kompleks,
 - č) kompleks, ki se s pomočjo difuznih nedoločnih zvez spaja v opazovalno-konkretne skupine likov ali predmetov,
 - d) psevdopojem.

Za kompleksno mišljenje je značilno, da otroci vzpostavljajo vezi in odnose, na katerih se to mišljenje osnuje. V tej fazi otrok posamezne predmete povezuje v skupine. Opazujemo lahko prve korake k posplošitvam. Urejanje posameznih predmetov v skupine je prvi korak v abstrahiranje in že sposobnost, da se te prvine opazujejo izven povezave s konkretnimi izkušnjami.

3. Tretjo stopnjo pa že predstavljajo razčlenjevanje, analiza in abstrakcija. (Mnogi raziskovalci, med njimi tudi Vigotski, menijo, da otrok pride do tega obdobja šele v puberteti. Opazujejo tudi razkorak med sposobnostjo tvorjenja pojmov in govornim izražanjem.) Pri tretji stopnji razvoja je treba dodati, da zgodnja uporaba splošnih besed še ne odraža prav tako zgodnjega razvoja abstraktnega mišljenja.

Vse do sedaj povedano priča o tem, da še vedno obstajajo nejasnosti v odnosu med razvojem mišljenja in govora. Vodilna razvojna psihologa J. Piaget in L. Vigotski sta s svojimi idejami in raziskavami v psihologiji in jezikoslovju spodbudila razvoj številnih smeri, ki iščejo teoretične razlage odnosa med mišljenjem in govorom. Piaget je o govoru razmišljal le z vidika razvoja miselnih procesov (poudarek je bil namenjen notranjim dejavnikom, ki vplivajo na razvoj govora), Vigotski pa je upošteval predvsem otrokovo socialno okolje (tj. zunanje dejavnike). Ko je otrok star približno dve leti, se po njegovem mnenju liniji mišljenja in govora sekata, s tem pa organizirata novo obliko vedenja, ki je značilno le za človeka. Za to obdobje, ko govor postaja intelektualen, mišljenje pa govorno, je značilno, da otrok aktivno širi svoj besednjak, verjetno bi lahko rekli, da čuti potrebo po učenju znakov za sporazumevanje (Kranjc 1999: 16).

2.3 KRONOLOŠKI PRIKAZ GOVORNEGA RAZVOJA

V spodnji razpredelnici je predstavljen kronološki prikaz govornega razvoja (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006).

Vir: Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006.

STAROST	DEJAVNOST OTROKA
Novorojenček	– Preferira človeški glas. – Razlikuje med glasovi. – Razlikuje svoj govor od govora drugih. – Joka.
1-5 mesecev	– Razlikuje med samoglasniki. – Gruli. – Vokalizira dva ali več glasov. – Beblja (združi samoglasnik in soglasnik).

	– Naredi govorni obrat.
6-12 mesecev	– Čeblja in ponavlja posamezne zloge. – V namene komunikacije rabi geste. – Razume več besed. – Izpolni enostavne naloge.
12-18 mesecev	– Govori enobesedne izjave. – Razume več kot 50 besed. – Združi samostalnik in glagol.
18-24 mesecev	– Naredi velik skok v razvoju besednjaka. – Začne oblikovati dvobesedne izjave. – Z besedami izrazi čustva. – Rabi telegrafski govor.
2;6-5 let	– Govori večbesedne izjave. – Usvaja nova slovnična pravila. – Oblikuje nikalne in vprašalne izjave. – Besednjak še naprej narašča. – Rad ima humor in metafore. – Kaže napredek v sporazumevalni spretnosti in drugih oblikah pragmatične rabe govora. – Govor je razumljiv in tekoč. – Pripoveduje zgodbe.
6+ let	– Kaže metajezikovno zavedanje. – Oblikuje celovite stavke. – Govor rabi v različnih govornih položajih.

Vir: Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006.

V zgornji razpredelnici je prikazano zaporedje v govornem razvoju, ki temelji na ugotovitvah tujih in slovenskih raziskav. Ne glede na to, da so zaporedja v govornem razvoju kolikor toliko stalna, je treba upoštevati, da otroci pogosto kažejo velike individualne razlike, ki segajo izven

starostno določenih obdobjih, kot so prikazana v razpredelnici. Čeravno gre v začetnih razvojnih obdobjih za razlike v doseganju posameznih govornih mejnikov, je ugotovljeno, da se otroci učijo govora hitro in z razmeroma majhnim naporom ter se vsi tudi naučijo govoriti v nekaj letih. Razvoja otrokovega govora tudi ni moč enoznačno umestiti znotraj posameznih mejnikov, saj otroci ob tem, da razvijajo splošne govorne zmožnosti, kreirajo tudi neobičajne in njim lastne govorne stvaritve (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006: 10).

2.3.1 DEJAVNIKI GOVORNEGA RAZVOJA

Po mnenju domačih in tujih avtorjev, ki bodo omenjeni v nadaljevanje, na otrokov govorni razvoj vplivajo številni dejavniki, med katerimi so najbolj izpostavljeni kakovost družinskega življenja, sociodemografske značilnosti družine ter kakovost vrtca. Poleg dejavnikov okolja pa na otrokov govorni razvoj vplivajo tudi genetski dejavniki. Predstavitev dejavnikov govornega razvoja povzemamo po Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja (2006).

2.3.1.1 KAKOVOST DRUŽINSKEGA OKOLJA

»Starši z oblikovanjem bolj ali manj kakovostnega družinskega okolja pomembno vplivajo na razvoj otrokovih govornih kompetentnosti v vseh obdobjih njegovega govornega razvoja. Otroci živijo v družinah, ki v različni meri spodbujajo in nudijo podporo razvoju njihove govorne kompetentnosti, različne možnosti za razvoj, ki jih otroku ponuja družinsko okolje, pa so najpogostejše posledica razlik v prepričanjih staršev o pomembnosti spodbujanja govornega razvoja, ki imajo učinek na njihovo izbiro dejavnosti, med katerimi vstopajo v govorno interakcijo s svojim otrokom.« (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006: 50). »Kot enega izmed pomembnih pokazateljev kakovosti družinskega okolja številni avtorji poudarjajo tudi otrokovo izpostavljenost otroški literaturi, in sicer v smislu skupnega ali samostojnega branja, slikanic, knjig in revij, ki jih ima otrok na voljo, ter socialnega modela, ki ga preko pogostega prebiranja literature otroku nudijo njegovi starši. Prepričanja staršev in njihov odnos do pomena otrokove zgodnje izpostavljenosti otroški literaturi za njegov govorni razvoj zmeroma napovedujejo razvoj govorne kompetentnosti. Starši, ki menijo, da je otrokova izpostavljenost literaturi v zgodnjih obdobjih življenja pomembna, mu pogostejše berejo otroške knjige in se medtem z njim tudi pogostejše vključujejo v govorne interakcije kot starši, katerih opisana prepričanja niso tako močna.« (Foy in Mann 2003 v: Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006: 51.)

»Pellegrinni in Galda (1998 v: Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006) sta v svoji raziskavi oblikovala vprašalnik, v katerem sta starše spraševala o dejavnostih, med katerimi lahko njihov

otrok spoznava različne oblike besedil in otroške literature. Ugotovila sta, da pogoste govorne interakcije, v katere med različnimi dejavnostmi vstopa otrok z različnimi osebami, spodbujajo decentracijo otrokovega mišljenja in pogostejšo rabo, ki je značilen za literarna besedila.« (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006: 52.)

J. Foy in V. Mann (2003 v: Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006) sta med pokazatelje otrokovega pogostega stika z otroško literaturo vključili vprašanja, na katera so odgovarjali otrokovi starši: kolikokrat v tednu berejo svojemu otroku (pred spanjem in ob drugih priložnostih); kako pogosto otrok prosi starše, naj mu glasno berejo; kako pogosto z otrokom obiskujejo knjižnico; koliko otroških knjig imajo doma; koliko je bil otrok star, ko so mu začeli glasno brati. Avtorici sta ugotovili, da otrokov stik z literarnimi vsebinami v družinskem okolju zmerno napoveduje njegove poznejše bralne spretnosti.

Na podlagi omenjenih tujih raziskav so slovenske avtorice (Marjanovič Umek, Podlesek in Fekonja 2005) oblikovale *Vprašalnik o družinskem okolju: področje govora*, ki temelji na samooceni staršev o kakovosti družinskega okolja in dejavnostih, med katerimi spodbujajo govorni razvoj otroka. Zaključile so, da se tiste dejavnosti v družinskem okolju, ki so v večji meri načrtovane in ki od otrokovih staršev terjajo več časa, bolj povezujejo z otrokovim govornim razvojem kot sama značilnost maminega govora ali značilnosti komunikacije med mamo in otrokom med vsakodnevnimi dejavnostmi. (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006: 52–53).

2.3.1.2 SOCIALNO-EKONOMSKI DEJAVNIKI DRUŽINE

Tudi ti dejavniki so pomembni za razvoj otrokovega govora. Starši z višjo stopnjo izobrazbe in ugodnejšim ekonomskim stanjem, ki otrokom pogosto v večji meri nudijo različno gradivo in materiale, jim omogočajo priložnosti za pridobivanje izkušenj o pisani in govorjeni besedi (Browne 1996 v: Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006: 53–54). V pogovoru s svojimi otroki rabijo razčlenjen jezikovni kod, širši besednjak in zapletene izjave, s katerimi izražajo eksplicitni pomen. Pogosteje rabijo interpretativno funkcijo jezika z izjavami, s katerimi spodbujajo otrokovo samostojno razmišljanje in učenje. V govoru z otroki rabijo več različnih besed, spodbujajo jih k pogovoru o različnih temah in z njimi pogosteje govorijo (prav tam, 53–54). Pri tem dejavniku igra izrazito vlogo tudi stopnja izobrazbe otrokove mame.

2.3.1.3 OTROKOV SPOL

Mnoge raziskave, v katerih so avtorji preučevali razlike v govornem razvoju dečkov in deklic, kažejo, da se govor deklic razvija hitreje od govora dečkov, in sicer deklice hitreje spregovorijo, prej usvojijo slovnico jezika, dosegajo višje rezultate pri preizkusih pravilne izgovarjave besed, oblikujejo daljše izjave, imajo širši besednjak ter dosegajo višje rezultate na lestvicah govornega razvoja. Avtorji navajajo, da so pri dečkih pogostejše motnje branja in pisanja ter da deklice berejo več knjig in pišejo daljša besedila od dečkov tudi v prvih razredih osnovne šole (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006: 56).

Večina avtorjev kljub nekaterim ugotovljenim razlikam v govornem razvoju dečkov in deklic meni, da so razlike med spoloma veliko manjše, kot se pogosto zaključuje (Macaulay 1977 v: Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006: 58). Tudi rezultati slovenske raziskave (Marjanovič Umek, Fekonja in Kranjc 2003 v: Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006: 59) so pokazali, da se dečki in deklice v obdobju med četrtnim in osmim letom starosti ne razlikujejo med seboj v pragmatični rabi jezika med pripovedovanjem zgodbe v različnih pogojih, npr. ob slikovni predlogah, po poslušanju prebrane vsebine otroške vsebine itd.

2.3.1.4 VRTEC IN VRSTNIŠKA SKUPINA

»Pomemben kontekst za razvoj otrokovega govora, podobno kot velja za otrokovo družinsko okolje, je vrtec. Različne dejavnosti, v katere se otroci v vrtcu vključujejo, npr. usmerjene, rutinske, prehodne dejavnosti, prosta igra, se med seboj razlikujejo glede na material, ki jim je na voljo, prostor, po katerem se lahko gibajo, pravila, ki veljajo v zvezi z govornim izražanjem, ter glede na vključenost odrasle osebe ali vrstnikov v govorne interakcije. Vse te značilnosti posamezne dejavnosti vplivajo tudi na značilnosti govornega izražanja otrok v vsaki izmed njih ter jih spodbujajo k sodelovanju v različnih govornih položajih in k rabi izjav, ki se razlikujejo tudi v slovnični strukturi.« (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006: 59).

»Rezultati raziskav učinka vrtca na razvoj govorne kompetentnosti so pokazali, da bolj kakovostni vrtci spodbujajo tako govorni razvoj otrok staršev z nizko kot tistih z visoko izobrazbo, pri čemer ima visoko kakovosten vrtec pozitivnejši učinek na govorni razvoj otrok staršev z nizko stopnjo izobrazbe, ki pogosto izražajo tudi nižjo raven govorne kompetentnosti.« (prav tam: 61).

»K pozitivnemu učinku vrtca na razvoj govorne kompetentnosti prispeva tudi vrstniška skupina, v kateri lahko otroci pridobijo pomembne govorne izkušnje (Nelson 1996, Wray in Medwell 2002 v: Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Ravno govorne interakcije z

vrstniki vrtec navadno omogoča v večji meri kot otrokovo domače okolje.« (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006.)

2.3.1.5 GENETSKI DEJAVNIKI

Poleg dejavnikov okolja na razvoj govora pomembno vplivajo tudi genetski dejavniki. Muller (1996 v: Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006) meni, da na razvoj govorne kompetentnosti vpliva interakcija večjega števila genov. Genetski dejavniki imajo delni vpliv na razvoj različnih področij govornega razvoja, in sicer na razvoj slovnice ter na razvoj na področju semantike, fonologije in artikulacije. Zavedati pa se moramo, da na razvoj govora vplivajo vsi ti dejavniki hkrati ter njihova medsebojna interakcija.

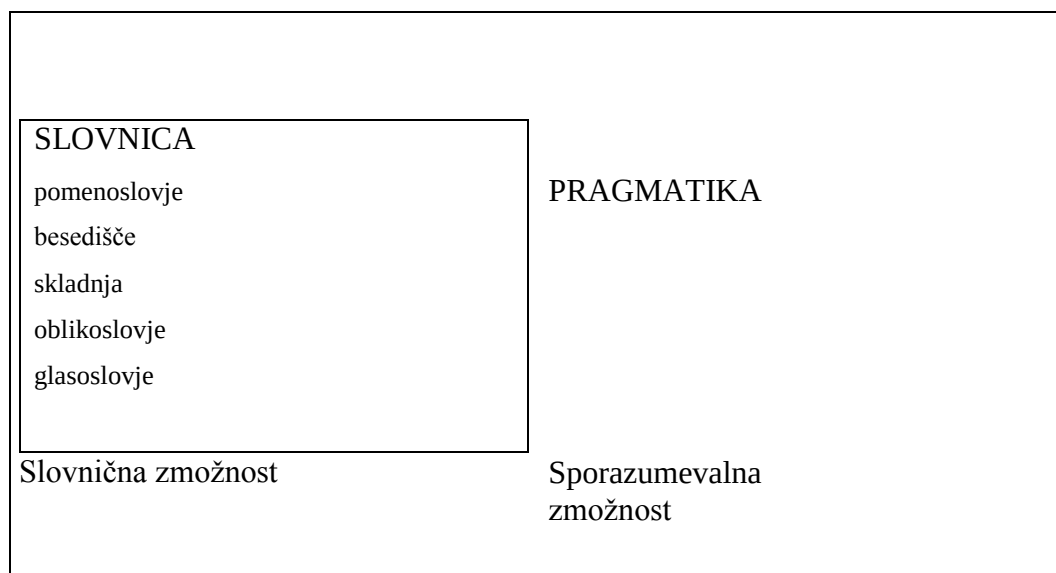
2.4 JEZIKOVNA ZMOŽNOST

Razlago jezikovne oz. sporazumevalne zmožnosti povzemamo po članku M. Bešter Turk iz leta 2011. Avtorica M. Bešter v svojem članku predstavi različne razlage tuje in slovenske strokovne javnosti, sama pa sporazumevalno zmožnost opredeljuje kot »zmožnost govorca in poslušalca, da se ob upoštevanju okoliščinskih dejavnikov različnih vrst lahko sporazumevata. Pri tem loči jezikovno in pragmatično zmožnost« (Bešter 2011: 118). V nadaljevanju pojasni, da »k jezikovni zmožnosti spadata govorčeva in poslušalčeva zmožnost, tvoriti in razumeti najrazličnejše jezikovne strukture na podlagi poznavanja konkretnega inventarja jezikovnih znakov in abstraktnega sistema pravil in tudi poznavanje pravorečnih in pravopisnih pravil. K pragmatični zmožnosti pa spadajo zunajjezikovni sistemi znanj, ki vključujejo poznavanje pravil rabe za izbor prvin jezikovnega sistema v odvisnosti od konkretnih okoliščinskih dejavnikov (kdo, komu, kdaj, kje), zaradi česar bo šele prišlo do smiselnega sporazumevanja« (prav tam). Po M. Bešter (1992 v: Bešter 2011) sporazumevalna zmožnost ni vsota jezikovne in pragmatične zmožnosti, temveč je pragmatična zmožnost okvir za jezikovno zmožnost. Sporazumevalna zmožnost vsebuje tudi poznavanje splošnih principov sporazumevanja, tj. zmožnost vzpostavitve in prekinitve stika med sogovorcema, znanje o poteku in kontroli sporazumevanja, zagotovitev ustreznih razmer za sporazumevanje ipd. Avtorica omenja tudi za sporazumevanje nujno »*enciklopedično znanje* /govorca in poslušalca/ o predmetih, pojavih, procesih naravnega in socialnega okolja in njihovih odnosih«, katerega del predstavlja možno vsebino sporočila. (Bešter 2011: 119)

V nadaljevanju članka pa M. Bešter izpostavi razlago jezikovne zmožnosti po S. Kranjc (1999: 53), ki jezikovno zmožnost deli na slovnico in pragmatično, kar se nekoliko razlikuje od tradicionalnega pojmovanja zmožnosti na Slovenskem (Bešter, Gnamuš, Zadravec-Pešec).

Omenjene avtorice delijo sporazumevalno zmožnost, ki je v tem primeru nadpomenka, na jezikovno in pragmatično zmožnost. Jezikovna zmožnost po njihovem mnenju vključuje slovnično, pomenoslovno in pravorečno ter pravopisno zmožnost, pragmatična zmožnost pa je zmožnost izbire ustreznega jezikovnega sredstva glede na sporazumevalno namero in okoliščine. Taka delitev se po mnenju S. Kranjc ne zdi popolnoma ustrezna, ker se ena od podpomenk v sistemu razvršča na mesto nadpomenke in ji s tem pripisuje pomembnejšo vlogo kot drugi.

Opis otrokovega jezikovnega znanja lahko naredimo le na podlagi zbranega gradiva (posnetki spontanega govora ali jezikovni testi). Težje je opisovati njegovo abstraktno jezikovno védenje, ki je zajeto pod pojmom jezikovna zmožnost (lingvistična kompetenca), ker predšolskega otroka ne moremo spraševati po pravilih za tvorbo stavčnih vzorcev ali po stavčnih členih in besednih vrstah (Kranjc 1999: 53–54).



Jezikovna zmožnost (Vir: Kranjc 1999.)

»Bogati viri za analizo razvoja slovnične zmožnosti so odmori v linearnih sekvencah in oklevanju v toku izreka. Oklevanje odraža otrokove težave v tvorbi izreka, povezane pa so lahko z zapletenostjo misli, ki jo skuša otrok izraziti, ali pa z zapletenostjo same strukture izraza. Otrok včasih svojo negotovost ob določeni obliki ali strukturi izraža z različnimi jezikovnimi sredstvi (na primer z intonacijo), če pa se napake sam pravočasno zave, jo popravi z naslednjim izrekom. Takšni popravki kažejo, da je otrok sposoben spreminjati svoj izrek v smislu večje skladenjske sprejemljivosti oz. pravilnosti. Do neke mere se otrok verjetno zaveda tudi manjkajočih konstitutivnih prvin v stavčni strukturi. Vse to kaže, da je njegovo jezikovno védenje bogatejše, kot pa se odraža v površinski strukturi izrekov.« (Kranjc 1999: 54).

»Za sporazumevanje in uspešno sodelovanje v komunikacijskem procesu ni dovolj le obvladovanje slovničnih pravil za pregibanje in tvorbo besed ter sestavljanje povedi, temveč mora udeleženec govornega dejanja poleg tega obvladati tudi pragmatična načela, kdaj, s kom, kje, kako, zakaj in o čem govoriti. Otroku je ob rojstvu torej naložena težka in obsežna naloga, naučiti se slovničnih in pragmatičnih pravil, ki skupaj predstavljajo jezikovno zmožnost govorca.« (Kranjc 1999: 54–55).

»Ob raziskovanju govora se zastavlja vprašanje, kako sta obe zmožnosti povezani oz. odvisni druga od druge, katera se pojavlja prej, če se ne razvijata celo obe hkrati. Zdi se, da otrok pragmatično zmožnost do neke mere razvije že pred slovnično. V predjezikovnem obdobju namreč vzpostavlja komunikacijo z okoljem z različnimi nejezikovnimi sredstvi, na primer z jokom ali smehom, gestami in obrazno mimiko. Z njimi opozori nase in sporoča, da je lačen, žejen, bolan, vesel, da se boji. Če odmislimo predjezikovno obdobje v razvoju govora, kjer se pojavlja neke vrste pragmatična zmožnost, o slovnični zmožnosti pa še ne moremo govoriti, in upoštevamo le jezikovno obdobje, potem verjetno lahko rečemo, da se obe zmožnosti razvijata sočasno, vendar neodvisno druga od druge. Pragmatična zmožnost torej od slovnične ni odvisna, čeprav so dolgo tako mislili.« (Van Valin 1991 v: Kranjc 1999: 55).

»Otrok se uči zmožnosti strukturiranja pogovora, asociacij in spominskih tem skozi menjavanje vlog, uvajanje in razvijanje teme ter skozi ustrezno rabo govornih dejanj. Zmožnost uporabe teh sredstev zagotavlja koherenco in kohezijo diskurza. Gledanje na sporazumevalna dejanja kot na osnovne enote učenja jezika nudi teoretične in metodološke prednosti.« (Kranjc 1999: 55).

Sporazumevalno dejanje Dore (1979 v: Kranjc 1999) definira kot izrek govoreče osebe v pogovoru, ki prenaša informacije in izraža govorčevo védenje, držo (namen, pričakovanja, prepričanja). Ena od glavnih vrednosti sporazumevalnega dejanja kot enote za analizo razvoja govora je njegova uporabnostna širina, uporabimo ga lahko na primer za opis sporazumevanja že v predjezikovnem obdobju, torej pred nastopom sporazumevanja s pomočjo jezika. Druga prednost sporazumevalnega dejanja je, da je opredeljeno v odnosu do »dveh kontekstov rabe – pogovora samega in vzporedne dejavnosti ali vsebine sporazumevanja« (Dore 1979 v: Kranjc 1999: 56). Sledi, da je sporazumevalno dejanje definirano v odnosu do sobesedila in okoliščin, ki skupaj tvorita kontekst komunikacije. Tretja prednost tega pristopa pa zadeva posebno vlogo v razvoju besednjaka, slovnice in višjega reda predstavitve funkcije jezika.

To so bile teoretične prednosti sporazumevalnega dejanja po Doru (prav tam), zdaj pa si oglejmo še njegove metodološke prednosti. Sporazumevalno dejanje sestavljajo enote medsebojnega izmenjavanja, kar pomeni, da je vedno in takoj prisoten tudi odziv, ki predstavlja glavno metodološko vrednost sporazumevalnega dejanja kot enote analize. Eno sporazumevalno dejanje namreč oblikujejo sekvence menjav vlog med posameznimi govorniki od začetka komunikacijskega procesa pa do konca. Pri tem je treba upoštevati še kontekst, torej tako okoliščine, v katerih sporazumevalno dejanje poteka, kot tudi sobesedilo.

Prvi pogoj za uspešno komunikacijo sta otrokovo osebno védenje in poznavanje sveta. Otrok mora vedeti, kako soudeleženci v komunikacijskem procesu vidijo svet, spoznati mora različne načine občutenja in reagiranja nanj. Razlikovati je treba med otrokovim mnenjem, katera informacija je potrebna v določenem položaju, in njegovo sposobnostjo, da to informacijo tudi sporoči. Prva informacija v pravem trenutku predstavlja le en vidik sporazumevalne zmožnosti. Drugi vidik je izbira pravega načina ali vzorca. Ocena zunajjezikovne dejavnosti je stvar pragmatične zmožnosti, z njo pa je povezana slovnična zmožnost. V osebno znanje štejemo tudi poznavanje različnih registrov, ki jih ljudje uporabljajo v različnih situacijah. Posameznikov jezikovni idiolekt je sistemska podlaga za vsakokratno govorničev jezikovne zmožnosti, govorni register pa je način govora, ki ga posameznik ali skupina uporabljata za določene situacije (Kranjc 1999: 55–58).

»Podatki (Harris, Coltheart 1989 v: Kranjc 1999: 58) so pokazali, da hitrost razvoja otroškega govora ni odvisna od dolžine in zapletenosti izrekov odraslih, naslovljenih na otroka. Nasprotno, hitrost razvoja je povezana s pogostnostjo različnih tem pogovorov in stavčnih vzorcev. Čim več različnih izrekov o različnih predmetih otrok sliši, tem hitreje se razvija njegov govor. Pri razvoju govora so pomembni tudi direktivi (usmerjevalci) in vprašalne povedi. Otroku pri učenju pomagajo še sprotne popravke napak, ki jih izreče, saj z njimi dobi takojšnjo povratno informacijo, vendar pa ti popravki ne smejo biti prepogosti in preočitni, saj lahko povzročijo nasprotni učinek in v otroku zatrejo vsakršno željo po komunikaciji, s tem pa lahko povzročijo osebne motnje. Po navadi otrok ponovi popravljen izrek, ki se mu tako bolj vtisne v spomin.« (Kranjc 1999: 58).

2.5 RAZVOJ GOVORA V KONTEKSTU JEZIKOVNE VZGOJE V VRTCU

V zgodnjem otroštvu je ena izmed osnovnih nalog za otroka, da razvije jezikovno zmožnost, torej zmožnost tvorjenja in razumevanja besedil v različnih govornih položajih in za različne potrebe.

»Značilnosti razvoja govora v predšolskem obdobju govorijo v prid dejstvu, da bi morala biti jezikovna vzgoja v velikem deležu prisotna v programu predšolske vzgoje za obe starostni obdobji, in sicer od 1. do 3. in od 3. do 6. leta, zato je pripravljen program jezikovnega področja v Kurikulu za vrtce (1999), ki zagotavlja otroku aktivno udeležbo v sporazumevalnem procesu, mu nudi možnosti spoznavanja in učenja strategij tvorjenja besedil v različnih govornih položajih ter možnost spoznanja, da je vloga, ki jo opravlja, neka jezikovna oblika, odvisna od mnogih dejavnikov.« (Kranjc v: Marjanovič Umek 2001: 79). Pri tem ne smemo pozabiti, da je jezik eno od področij dejavnosti v vrtcu, ki se pa prepleta tudi skozi druga področja in celotno življenje in delo v vrtcu.

»Spodbujanje razvoja govora in njegovo načrtovanje pa seveda ni stvar samo tako imenovane jezikovne vzgoje v vrtcu. Vzgojiteljica naj bi otroku dajala govorni zgled pri vseh dejavnostih in tako neposredno vplivala na razvoj njegove jezikovne zmožnosti (to je slovnične in sporazumevalne), kar bi predstavljalo prvi korak k povezovanju med področji dejavnosti v vrtcu.

Seveda pa jezikovne vzgoje v vrtcu ne smemo razumeti samo v ožjem smislu, torej kot spodbujanje razvoja jezikovne zmožnosti, ampak v širšem, kamor sodita tudi knjižna in književna vzgoja in predopisemenjevanje. Razumevanje pisnega jezika se namreč začne že pred vstopom v šolo, odvisno pa je od zunanjih spodbud in spoznavnega razvoja otroka. Vzgojiteljica lahko otroku nudi ustrezne spodbude z različnimi dejavnostmi, v katere je vključeno vidno razločevanje in razčlenjevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje, vidno-gibalne spretnosti in drugo, kar bo omogočilo razvoj posameznih predbralnih spretnosti. Pridobivanje jezikovne zmožnosti pa spodbuja tudi knjiga, ki hkrati širi otrokovo znanje ter ga navaja na knjigo kot vir informacij z različnih področij znanja in razvija njegovo literarnoestetsko doživljanje (zato torej knjižna in književna vzgoja).« (Kranjc v: Marjanovič Umek 2001: 79).

V *Priročniku h Kurikulu* za vrtce je tudi zapisano, da otrok v vrtcu razvija tudi svoj govor. Na njegov razvoj vplivajo zunanji in notranji dejavniki, in sicer sociološki, socialni, biološki in psihološki. Pomembno mesto med zunanjimi dejavniki zavzema govor odraslih, kar pomeni, da mora vzgojiteljica dobro poznati svoj stil komunikacije (Kranjc v: Marjanovič Umek 2001: 79).

2.5.1 SPODBUJANJE JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI V VRTCU

V nadaljevanju poglavja (Kranjc v: Marjanovič Umek 2001: 80) je pojasnjeno, s čim vse vzgojiteljica vpliva na razvoj govora otrok in s tem načrtuje jezik. »Na prvem mestu je standardni jezik, govor odraslih, sledi izbira tem pogovorov, ki jih otroku predlaga vzgojiteljica (dati pa mu mora tudi možnost, da sam predlaga teme, ki so mu blizu in ki ga zanimajo); ob tem kaže opozoriti še na otrokovo pravico do zasebnosti in intimnosti. Pravlјice, zgodbe, pesmi, igre in filmi naj bodo premišljeno izbrani (tudi če to niso, vplivajo na razvoj otroškega govora, na oblikovanje lastnega besedilnega sveta in širjenje referenčnega potenciala), knjige, slikanice in revije ter časopisi naj bi bili otroku vedno na voljo v za to določenih kotičkih, kajti niso vsi otroci ob istem času razpoloženi za isto dejavnost. S tem bi se do neke mere prilagodili tudi individualnemu ritmu otrok. Spodbujanje razvoja jezikovne zmožnosti poteka tudi na način, da otroka peljemo v gledališče, na razstavo in podobno, kar mu omogoča sodelovati v različnih govornih položajih, v katerih sodelujejo različne osebe, uporabljajo različni načini govora (registri). S to informacijo je neposredno povezana še druga, to je, da se v različnih govornih položajih uporabljajo različne socialne zvrsti jezika. Govorni položaj je situacija, v kateri se odvija komunikacija, določajo pa ga zunajjezikovne okoliščine, in sicer čas in kraj, kjer se komunikacija odvija, prisotnost oseb/predmetov, o katerih govorimo, predvsem pa prisotnost oz. odsotnost naslovnikov, ki jim je sporočilo namenjeno. Pri kraju je za izbiro jezikovnih sredstev predvsem pomembno dejstvo, ali se komunikacija odvija v instituciji ali zunaj nje in ali je komunikacija javna ali zasebna. Ko so otroci priča različnim situacijam, opazujejo jezikovna sredstva, ki so v njih uporabljena, in jih drugič, ko se znajdejo v njih ali pa jih igrajo, uporabijo sami. To pomeni, da posnemajo govor in obnašanje odraslih oseb in starejših otrok ter se s tem učijo različnih jezikovnih sredstev in primernosti njihove uporabe.« (Kranjc v: Marjanovič Umek 2001: 80).

O področju jezika v *Kurikulu za vrtce* pa bo več govora v enem izmed sledečih poglavij.

2.6 DVOJEZIČNOST

S problemom dvojezičnosti se ukvarjajo številne vede: psihologija, sociologija, etnologija, jezikoslovje in vsaka od teh ved postavlja v ospredje svoje vidike, tako da do danes še ni izdelana splošna, vse vidike zajemajoča definicija (Baloh in Kranjc 2007). V nadaljevanju navajamo nekaj definicij iz strokovne literature, ki se med seboj nekoliko razlikujejo, ker upoštevajo različne kriterije definiranja.

»*Dvojezičnost oz. večjezičnost* je sposobnost razumevanja in sporočanja v dveh ali več jezikih. Ločujemo posameznikovo dvojezičnost in dvojezičnost avtohtone skupnosti, ki živi na določenem geografskem področju« (Marjanovič Umek in Zupančič 2004: 328). »Dvojezičnost oz. večjezičnost predstavlja pogost pojav v mnogih delih sveta, predvsem v državah ali

skupnostih, ki so majhne, ter pri posameznikih, ki so pogosto v stiku z osebami iz drugega jezikovnega okolja» (Holzman 1997 v: Marjanovič Umek in Zupančič 2004), »dvojezičen pa je tisti posameznik, ki lahko v večini govornih položajev brez težav uporablja oba jezika in prehaja iz enega v drugega, kadar želi« (Oksaar 1971 v: Marjanovič Umek in Zupančič 2004). »Z vidika psihološke teorije dvojezičnosti sta dva jezika dve različni vrsti aktivnosti, v katerih so vpleteni isti organi. Dvojezičnost obsega možnost enakovredne izbire jezikovnih kodov v vseh govornih položajih (formalnih in neformalnih), hkrati pa tudi sposobnost istovetenja z obema jezikovnima skupnostma, tako da se ohrani lastna kulturna identiteta, h kateri se doda drugojezično kulturo.« (Baloh in Kranjc 2007).

U. Weinreich (v: Mikolič 2004: 88) je dvojezičnost (bilingvizem) definiral kot "alternativno rabo dveh jezikov", pri tem pa gre za osnovni pojem teorije jezikov v stiku.

2.6.1 TIPI DVOJEZIČNOSTI

V literaturi zasledimo različne tipe dvojezičnosti, ker so kriteriji za ločevanje različni. Eno izmed tipologij dvojezičnosti srečamo pri E. Bernjak (1990), ki dvojezičnost ločuje:

- glede na stopnjo jezikovne sporazumevalne zmožnosti – dvojezičnost, ki predvideva dobro in enakomerno obvladovanje obeh jezikov, ter poljezičnost (semilingvizem);
- glede na število govorcev – posameznikovo (individualno) in skupinsko (kolektivno) dvojezičnost;
- glede na stik med jezikoma – stični in nestični tip dvojezičnosti;
- glede na razširjenost jezikov – območno (regionalno) in narodno (nacionalno) dvojezičnost;
- glede na družbeni status – posamično dvojezičnost (ta se dalje deli na družinsko, zemljepisno-politično, tehnično-ekonomsko in imigracijsko) in družbeno priznano ali institucionalno dvojezičnost.

Na takšno delitev dvojezičnosti se sklicuje tudi B. Baloh (2004: 17), ki pravi, da na podlagi navedenih kriterijev v Slovenski Istri lahko govorimo o:

- skupinski in stični dvojezičnosti, saj so prebivalci treh obalnih občin Izole, Kopra in Pirana izpostavljeni zgodovinskemu jezikovnemu stiku, obravnavano območje pa se nahaja ob meji z Italijo;
- območni (regionalni) dvojezičnosti, ki zajema nekatere predele treh obalnih občin;
- družbeno priznani ali institucionalni dvojezičnosti, saj sta slovenščina italijanščina na tem območju zakonsko priznani, jezika sta enakopravna in ju posameznik lahko uporablja v

zasebni ter javni sferi, kar je odvisno od priložnosti za rabo in posameznikove jezikovne lojalnosti;

– zgodovinsko-geografsko-politični dvojezičnosti, saj na geografskem območju Slovenske Istre že skozi zgodovino sobivata dva avtohtona naroda, slovenski in italijanski;

– v določenih primerih pa lahko govorimo tudi o tehnično-ekonomski dvojezičnosti, saj nekateri pripadniki večinskega naroda iz ekonomskih razlogov izberejo šolanje v jeziku narodne skupnosti (možnost študija v Italiji, možnost zaposlitve v Italiji ...) in v tem primeru govorimo o prestižnosti jezika.

V nadaljevanju avtorica (Baloh 2004) pravi še, da gre na področju Slovenske Istre večinoma za dvosmerno dvojezičnost, saj se italijanskega jezika v šolah uči tudi slovenski večinski narod, italijanščina je v tem primeru obravnavana kot drugi jezik, slovenskega jezika pa se učijo v šolah z italijanskim učnim jezikom, kjer je slovenščina učni predmet in je obravnavana kot drugi jezik.

Poleg dvojezičnosti bi na tem mestu veljalo omeniti še en soroden, a bistveno drugačen pojav, tj. diglosija, s katerim pa se v tem delu ne bomo ukvarjali. »Pri diglosiji gre za pojav, ko stopijo na mesto nekaterih, navadno višjih vrst maternega jezika (zborni in splošni pogovorni jezik), ustrezne vrste drugega jezika. Pojav je značilen predvsem za pripadnike etničnih skupnosti, ki niso razvile lastnega knjižnega jezika.« (Ž. Gruden 1976/77 v: Baloh 2004: 18).

2.6.2 RAZVOJ DVOJEZIČNOSTI V OTROŠTVU

»I. Siraj – Blatchford in P. Clarke (2000 v: Marjanovič Umek in Zupančič 2004) ločita dva načina usvajanja drugega jezika:

- *hkratni ali simultani razvoj*, za katerega je značilno, da je otrok izpostavljen več kot enemu jeziku že v zelo zgodnjem obdobju življenja, npr. ko oče govori en jezik, mama pa drugega takoj po otrokovem rojstvu.
- *zaporedni ali sukcesivni razvoj*, za katerega je značilno, da se otrok drugega jezika začne učiti potem, ko prvega že delno usvoji, npr. otrok, ki vstopi v jasli ali v vrtec, pred tem delno že usvoji jezik svoje družine, drugega pa šele, ko vstopi v novo okolje.« (Marjanovič Umek in Zupančič 2004: 329).

Starostna meja med obema načinoma razvoja drugega jezika je postavljena pri treh letih otrokove starosti, ko otrok že razvije osnovne sposobnosti sporazumevanja v prvem jeziku.

Razvoj dvojezičnosti v zgodnjem otroštvu poteka v treh fazah (Marjanovič Umek in Zupančič 2004: 329), ki so predstavljene v nadaljevanju:

1. V prvi fazi otrok oblikuje en leksikalni sistem, ki vsebuje besede iz obeh jezikov. Otrok oba jezika, ki ju sliši v svojem okolju, dojema kot en sam jezik. Beseda enega izmed jezikov nima svoje odgovarjajoče besede z enakim pomenom v drugem jeziku. Razvoj jezika dvojezičnega otroka je na tej stopnji zelo podoben razvoju enojezičnega otroka. Otrok pogosto sestavlja besedne zveze, ki so sestavljene iz besed obeh jezikov. Marjanovič Umek in Zupančič (2004) navajata tudi druge avtorje, ki se strinjajo, da je za prvo fazo razvoja dvojezičnosti značilno pomanjkanje diferenciacije med dvema jezikoma. Glavna naloga otroka, ki je v tem obdobju simultano izpostavljen dvema jezikoma, je razlikovati glasove, besednjak in slovnico obeh jezikov. Po mnenju navedenih avtorjev (I. Siraj – Blatchford in P. Clarke 2000 v: Marjanovič Umek in Zupančič 2004) se ta faza zaključuje med 2. in 3. letom.

2. V drugi fazi, ki je značilna za obdobje med 3. in 4. letom, otrok razlikuje med dvema različnima besednjakoma, vendar pa uporablja enaka slovnična pravila v obeh jezikih. Za skoraj vsako besedo v enem od jezikov otrok zdaj pozna tudi ustrezno besedo v drugem jeziku. Besede iz dveh različnih besednjakov se nič več ne pojavljajo skupaj v isti besedni zvezi. V tem obdobju so otroci sposobni prevajati en jezik v drugega, mnogi med njimi se svoje dvojezičnosti tudi zavedajo.

3. V tretji fazi razvoja dvojezičnosti otrok govori dva jezika, ki imata različni slovnici in besednjaka, vsak jezik pa navadno povezuje z določeno osebo, ki ta jezik z njim govori. Otroci se v drugem jeziku najhitreje naučijo pozdravov in drugih interaktivnih zvez ter besed, ki zadevajo njih same. Teh besed pa se najprej naučijo kot celoto, ki je skladenjsko še ne razčlenijo.

2.6.3 ZNAČILNOSTI HKRATNEGA UČENJA DVEH JEZIKOV

»Proces hkratnega učenja več jezikov se odvija takrat, ko je otrok simultano, redno in kontinuirano »izpostavljen« več jezikom. Znotraj procesa dvojezičnega učenja je potrebno razlikovati med dvojezičnim učenjem prvega jezika in dvojezičnim učenjem drugega jezika. Prvi proces se odvija v primeru, ko se otrok uči dveh ali več jezikov od rojstva ali vsaj od prvega meseca po rojstvu, v drugem primeru pa se prvo »izpostavljanje« drugemu jeziku začne po prvem mesecu rojstva, vendar pred drugim letom.« (Baloh in Kranjc 2007).

Jezikovna raba nujno sestoji iz nenehnega jezikovnega izbiranja (Verschueren 2000: 89–92), ki je vedno lahko zavedno ali nezavedno in za katero obstajajo za jezik notranji (tj. strukturni) in/ali za jezik zunanji razlogi. Te izbire lahko najdemo na vseh ravneh jezikovne oblike: fonetični/fonološki, morfološki, sintaktični, leksikalni in semantični. Lahko gre za izbire med socialno in funkcionalno razvrščenimi tipi variacij. Uporabnik jezika se ne more svobodno odločiti, ali bo izbral ali ne. Ko enkrat uporabi jezik, mora izbrati, ne glede na to, ali lahko možnosti, ki jih ima na voljo, popolnoma zadovoljijo njegove komunikacijske potrebe. Tudi dvojezični otroci so v procesu sporazumevanja postavljeni v položaj izbiranja. Izbirajo med rabo enega ali drugega jezika in zato v določeni fazi skoraj vsi dvojezični otroci vnašajo prvine enega jezika v drugi ali, preprosto povedano, mešajo jezika. To velja tako za simultane kot za zaporedne dvojezične otroke (Baloh in Kranjc 2007).

S tem v zvezi se nam postavlja vprašanje, ali je vnašanje enega jezika v drugi zavedna ali nezavedna izbira. Jezikovna interferenca, to so elementi, ki so v nekem sporočilu drugačni od preostanka sporočila in jih lahko obravnavamo kot »sposojene« ali »prenesene«, je v večji meri nezavedna izbira, saj je odvisna od posameznikovega poznavanja jezikovne norme. Če je poznavanje norme dobro, je tudi verjetnost interference manjša. Psevdoizposojenke, jezikovne oblike, ki jih govorci uporabljajo priložnostno, pogosto samo enkrat, in ne postanejo jezikovna dediščina kakega jezika, pa so v veliki meri zavedna izbira. Pogoste so v jezikovnih skupnostih, kjer poteka komunikacija, tudi če delna in ne vedno obojestranska, najmanj v dveh jezikih, od katerih mora biti drugi najmanj na nivoju J2. Pogostejše so v šibkejšem idiomu, torej jeziku, ki ga govorec slabše obvlada (Baloh in Kranjc 2007).

Prav gotovo ima pomembno vlogo pri učenju drugega jezika tudi predznanje prvega jezika, tako na strukturni ravni kot v zvezi s splošnim razumevanjem sveta in samega sebe v vseh sestavinah sporazumevalne zmožnosti. Prvi jezik utira pot vsem poznejšim jezikom. Tudi strategije, s katerimi si odrasli učeči se pomagajo na začetnih stopnjah učenja drugega jezika, so pogosto prav strategije prvega jezika, torej sporazumevalno zmožnost in besedilne svetove v drugem jeziku sestavlja tudi prvi jezik. To pomaga učečemu se asociirati in ustvarjati nove povezave in vzorce, čeprav so morda drugačni od drugega jezika. Uporaba strategij prvega jezika je pri tem možna, ker velik del družbenega življenja temelji na predvidljivosti. Tako naj bi si učeči se pri učenju ustvaril nove povezave, skladne z drugim jezikom, in nove besedilne svetove, saj si le tako lahko ustrezno oblikuje sporazumevalno zmožnost v novem jeziku (Baloh in Kranjc 2007).

2.6.4 SEZNANJANJE Z DRUGIM/TUJIM JEZIKOM V VRTCU

Procesa učenja in usvajanja jezika sta bila predstavljena že v uvodnem poglavju, tu pa bo večja pozornost namenjena procesu seznanjanja z jezikom, ki je za to diplomsko delo osrednja. Kot je bilo že uvodoma povedano, je usvajanje jezika proces, ki poteka nenačrtno, v okolju, kjer ta jezik obstaja in v njem poteka celotna komunikacija. Kot tak je značilen za pridobivanje jezikovne zmožnosti v prvem jeziku. Bistvena razlika med usvajanjem in učenjem jezika pa je ta, da je učenje jezika načrtna dejavnost, značilna za pridobivanje jezikovne zmožnosti drugega ali tujega jezika, navadno v skonstruiranem okolju.

Seznanjanje z jezikom pa je tretji proces, povezan z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti v nekem jeziku, v katerem si posameznik uzaveš, da poleg prvega jezika ob njem obstaja še neki drug jezik, poteka pa predvsem na receptivni ravni, vendar načrtovano in ne spontano (Baloh in Kranjc 2007: 25).

Pri seznanjanju z jezikom, kjer gre za zavedanje, da poleg maternega v okolju obstaja še neki drugi jezik, učitelj/vzgojitelj premišljeno in strokovno utemeljeno izbira vsebine ter oblike dela in načrtuje dejavnosti, ki otrokom omogočajo seznanjanje z drugim jezikom. Seznanjanje z drugim jezikom in kulturo lahko poteka v okviru socialnih stikov, ko je otrok v stiku z rojenimi govorniki ciljnega jezika in na področju jezika, kjer gre predvsem za igralne in raziskovalne dejavnosti, metode in tehnike dela, ki spodbujajo interes za spoznavanje jezika in razvijanje sporazumevalne zmožnosti. V igri je namreč otrok svobodnejši. Svobodno se giblje, išče, odkriva in spozna sebe ter druge, izraža čustva, rešuje morebitne konflikte, sprošča napetost in odganja strah. (Baloh in Kranjc 2007)

V procesu seznanjanja z jezikom je otroku treba ponuditi dovolj časa, da

- usvoji melodijo novega jezika,
- razume preproste besede in sporočila,
- se s petjem, z mimiko, rezljanjem, lepljenjem besed in slik igra z glasovi,
- zbira besede in jih postavlja v svoj vrednostni sistem.

»Nebesedno izražanje (glasba, gib, risba lutka) je v procesu seznanjanja pred besednim. Dejavnosti načrtujemo in izvedemo v vsakdanji situaciji, s preprostimi vsakdanjimi predmeti, ilustracijami, slikami in drugimi didaktičnimi pripomočki, ki jih otrok pozna in so mu blizu.

Besedila, ki jih otrok posluša in »bere¹« v obdobju seznanjanja z jezikom, so preprosta, razumljiva, prijetna, igriva. Pogosto gre za pesmi, izštevanka, prstne igre, lažje prozne tekste in preprosta neumetnostna besedila. Preko igre spoznava in razlaga prve preproste besede in besedne zveze v drugem jeziku. Te so na začetku povezane z otrokovim spoznavnim svetom in njegovimi osnovnimi potrebami. Postopoma bo otrok prešel na »branje zapletenejših besedil«, daljših in zapletenejših povedi in se bo samostojno vključeval v pogovor. Vse to so dejavnosti, ki jih otrok počne tudi pri prvem jeziku, vendar jih v okviru seznanjanja z jezikom počne s ciljem razumeti in vzljubiti drugi jezik (Zorman 2001 v: Baloh in Kranjc 2007). Že zelo zgodaj, tudi pred vstopom v šolo, se tako lahko začne razvijati izobraževalni model, ki omogoča receptivno poznavanje jezika druge etnične skupine. Seznanjanje z drugim jezikom lahko spodbuja celostni razvoj otroka.« (Baloh in Kranjc 2007: 27).

Avtorici (Baloh in Kranjc 2007: 27) menita še, da so učenje in usvajanje jezika ter seznanjanje z njim ustvarjalni procesi, na katere vplivajo notranji (predispozicija, motivacija) in zunanji dejavniki, ki so lahko socialni (interakcija med učečim se in okoljem) in sociološki (status, družinsko okolje). Otrok je v procesu učenja/usvajanja/seznanjanja aktiven dejavnik in ima v njem pomembno vlogo, kar pride na dvojezičnem območju, kjer se vzorci govornega vedenja pridobivajo v družinskem okolju pa tudi skozi številne družbene stike v okviru širšega družbenega okolja in z mediji, še posebej do izraza.

2.6.5 RAZVOJ GOVORA OTROKA BILINGVISTA V DVOJEZIČNIH DRUŽBAH/DRUŽINAH

Razvoj govora otroka, ki živi v večjezični družini, se razlikuje od razvoja govora otroka v enojezični družini. Razvojna psiholingvistika v svoje raziskovalno polje zato vključuje tudi analizo in opis razvoja govora večjezičnika kot poseben tip učenja v otroštvu. Nekateri raziskovalci (Hakuta in Diaz 1985 v: Baloh in Kranjc 2007) domnevajo, da je zaradi dejstva, da bilingvizem sproža zgodnje ločevanje med besedo in referentom (Kranjc 1998 v: Baloh in Kranjc 2007), mogoče, da dvojezični otrok zgodaj razvije tudi zmožnost analize in osredinjenja na strukturne lastnosti jezika. Do podobnih ugotovitev so prihajali tudi drugi; menijo, da otroke njihovo 'izpostavljanje' dvema jezikoma spodbudi k temu, da se osredinjajo na formalne značilnosti obeh jezikov. Te misli so spodbudile tudi zanimivo in morda celo malo tvegano domnevo, da se zaradi teh sposobnosti zavedne formalne analize v obeh jezikih ti otroci prej

¹ »Brati« na tej stopnji pomeni izvajati različne dejavnosti, ki so povezane s predopismenjevanjem.

naučijo določenih slovničnih struktur kot mnogi enojezični in da pri tem delajo manj napak. Podobna je še domneva, da zgodnja dvojezičnost vodi v natančnejše razumevanje pravil obeh jezikov. Verjetno bi na podlagi gradiva lahko potrdili Clynu (1987 v: Baloh in Kranjc 2007), ki pravi, da imajo otroci, »ki so doma vzgajani dvojezično, več možnosti kot njihovi enojezični vrstniki, da že od zgodnjih let naprej razvijejo zavedanje o jeziku«. Avtorici (Baloh in Kranjc 2007) menita tudi, da se zanimivost (in drugačnost) razvoja govora dvojezičnih otrok ne kaže samo na skladenjski ravni, ampak tudi na ostalih jezikovnih ravninah. Zlasti zanimiv se jima zdi razvoj na glasoslovni ravni, kjer navajata Ingramove (1981) raziskave, ki so pokazale, da otrok razvije dva ločena fonološka sistema, ki sta povezana s fonološkim sistemom jezika, v katerem poteka komunikacija.

Zato je ob raziskovanju otroškega govora bilingvista skoraj nemogoče obiti dejstvo, da ima okolje in jezik, ki ga otrok sliši v njem (to je input), v procesu učenja dveh jezikov zelo pomembno vlogo. Ob tem se zastavlja vprašanje, kako pomemben je input v procesu učenja enega jezika. Raziskave so pokazale, da je input kot eden od zunanjih dejavnikov, ki vplivajo na razvoj govora (Kranjc 1998 v: Baloh in Kranjc 2007), pomemben tudi v procesu učenja prvega in edinega jezika. Njegova vloga je, da sproži delovanje notranjih dejavnikov, predvsem prirojenih predispozicij in kognitivnih struktur. Vendar pa je razlika utemeljena predvsem v homogenosti inputa v enojezični situaciji.

V literaturi je mogoče zaslediti tudi opozarjanje na negativne plati hkratnega učenja dveh jezikov, zato ne kaže pozabiti imen raziskovalcev in njihovih raziskav, ki so privedle do drugačnih rezultatov in domnev (predvsem Koehn in Müller 1990 v: Baloh in Kranjc 2007) ter dvomov o smiselnosti hkratnega učenja.

V nadaljevanju naloge prehajamo k dvojezični situaciji na narodno mešanem območju Slovenske Istre, ki predstavlja pomemben del pričujočega diplomskega dela.

3 DVOJEZIČNA SITUACIJA NA NARODNO MEŠANEM OBMOČJU SLOVENSKE ISTRE

Na območju Slovenske Istre že skozi stoletja sobivata dva naroda, slovenski in italijanski, ki uporabljata dva jezika. Slovenščina je na tem območju državni in uradni jezik, položaj uradnega jezika pa zaradi prisotnosti italijanske narodne skupnosti pripada tudi italijanskemu jeziku (Ustava RS in Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja (2001)), kar omogoča enakovrednost obeh jezikov v javni in zasebni sferi, torej v vseh govornih položajih (Baloh 2003: 7).

Po podatkih iz leta 2002 (Baloh 2003) je bilo število prebivalcev glede na materni jezik v obalnih občinah naslednje:

OBČINA	SLOVENSKI	ITALIJANSKI
KOPER	35.246	1.059
IZOLA	10.059	620
PIRAN	11.177	1.174

Število prebivalcev glede na materni jezik v treh obalnih občinah po popisu prebivalstva leta 2002.

(Vir: Baloh 2003: 72.)

V Slovenski Istri se splošno pojavljata dva tipa zgodnje dvojezičnosti (o tej temi je več napisanega v prejšnjem poglavju):

- zgodnja dvojezičnost, ki se razvije v družini, istočasno ali zaporedno,
- zgodnja dvojezičnost, ki nastane z usvajanjem enega jezika v družini, drugega pa izven družine, in sicer spontano ali organizirano.

Lahko torej pričakujemo, da je večina pripadnikov italijanske skupnosti vsaj dvojezična, če ne tudi več. V tem primeru se nam samo po sebi zastavlja vprašanje, kako načrtovati seznanjanje z jezikom okolja (slovenščine), ki je hkrati tudi državni in uradni jezik (Baloh 2003: 7).

Položaj slovenskega jezika in z njim povezanih jezikov narodnih skupnosti se je z osamosvojitvijo Slovenije močno spremenil, ker je slovenščina postala edini državni in uradni jezik, na narodnostno mešanem območju Slovenske Istre pa ima vlogo uradnega jezika tudi jezik narodnosti, torej italijanščina, zato sta se spremenili tudi jezikovna zavest, z njo povezana jezikovna lojalnost ter odnos do jezika večine, jezika narodnosti ter tujih jezikov (Ustava RS, 1991, 11. člen, VIII v: Baloh 2003: 8).

3.1 JEZIKOVNA SITUACIJA V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH USTANOVAH Z ITALIJANSKIM UČNIM JEZIKOM V SLOVENSKI ISTRI

Med izobraževalnimi enotami z italijanskim učnim jezikom je 9 vrtcev, 3 osnovne šole s podružnicami in 3 srednje šole². Izobraževanje v jeziku narodnosti se izvaja bistveno drugače, kot je značilno za vzgojno-izobraževalne ustanove na narodnostno mešanem območju v Prekmurju³ (Baloh in Vrčon Komel 2005). V italijanskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah v Slovenski Istri ima slovenščina status drugega jezika. Za vzgojno-izobraževalne programe z italijanskim učnim jezikom veljajo vzgojno-izobraževalni programi v Sloveniji, v katere so poleg ciljev, določenih s predpisi na področju vzgoje in izobraževanja, umeščeni še specifični cilji, ki prispevajo k ohranjanju in razvijanju jezikovne in kulturne identitete pripadnikov italijanske narodne skupnosti. Poleg specifičnih ciljev sta za vzgojno-izobraževalne programe z italijanskim učnim jezikom prilagojena tudi šolski predmetnik in *Kurikulum za vrtce*. V osnovnih in srednjih šolah je slovenščina kot drugi jezik učni predmet. V vrtcih z italijanskim učnim jezikom je v *Dodatku h Kurikulu*, ki je namenjen pripadnikom italijanske in madžarske narodne skupnosti v Sloveniji, predvideno seznanjanje s slovenskim jezikom. Že na predšolski stopnji se tako začne razvijati izobraževalni model, ki pripadnikom italijanske narodnosti omogoča receptivno poznavanje jezika druge etnične skupine. V osnovni šoli pa se začne sistemska jezikovna izobrazba (Baloh in Vrčon Komel 2005).

Učna situacija v slovenščini kot drugem jeziku na dvojezičnem območju Slovenske Istre je specifična. Splošni, funkcionalni in izobraževalni cilji predmeta slovenščine kot drugega jezika, oblike dela in metode so usmerjeni k povezovanju jezikovnega znanja z materinščino in z aktivno rabo, k usvajanju jezikovne zmožnosti, tako slovnične kot tudi sporazumevalne, k preverjanju učinka jezikovne zmožnosti posameznika v njegovem neposrednem delovanju v okolju. Specifičnost pa izvira iz posebnosti družbenega okolja in raznolikosti življenja otrok, ki

² Vzgojno-izobraževalne ustanove v jeziku narodnosti niso ustanove zaprtega tipa, ki bi bile omejene le na pripadnike italijanske narodnosti. Od popisa prebivalstva leta 1910 do leta 1975 se je populacija v vzgojno-izobraževalnih institucijah z italijanskim učnim jezikom manjšala, zato so pozneje vanje dovolili vpis tudi nepripadnikom italijanske narodnosti (Baloh in Vrčon Komel 2005).

³ V Republiki Sloveniji velja, da ima izobraževanje v jeziku narodnosti glede na jezikovno skupnost, geografsko območje in potrebe posameznikov za vsako narodno skupnost (italijansko in madžarsko) drugačen model, različne programe in izobraževalne institucije. Na območju Slovenske Istre so izobraževalne institucije na omejenem območju, ki je pravno in politično definirano. Cilj tovrstnih institucij je združevanje in ohranjanje integritete narodne skupnosti, predvsem tako, da je učni jezik v njih italijanščina in da otroke, učence in dijake vzgajajo v duhu italijanske kulture in civilizacije, vendar pa se deloma priznava tudi jezikovna in narodnostna pluraliteta območja, na katerem je izobraževalna institucija.

se v enaki starosti vključujejo v isto stopnjo izobraževanja. Otroci, ki obiskujejo izobraževalne ustanove z italijanskim učnim jezikom, izhajajo iz jezikovno zelo različnih družin. Njihov materni jezik ni vedno italijanski, saj gre pogosto za dvojezične družine (italijanski in slovenski ali italijanski in hrvaški jezik) ali celo za samo slovenske družine, v nekaterih primerih pa v družini ne govorijo niti italijansko niti slovensko, pač pa kakšen drug jezik, navadno hrvaški ali srbski. Učni jezik otrok je italijanski. Cilji izobraževanja so torej posameznikom različno daleč. Ožje okolje otrok (družina, vrstniki) na učenje jezika ne vpliva vselej motivacijsko. Ne daje jim spodbud in ne kaže potreb po sporazumevanju v drugem jeziku.⁴ Navedena jezikovna situacija nujno vodi v diferencirano učno delo, prilagojeno otrokovim psihofizičnim zmožnostim, nagnjenjem in prejšnjem znanju, kar pomeni tudi diferencirano pot do znanja (Baloh in Vrčon Komel 2005). Podobno situacijo je pokazala tudi anketa, ki sem jo v okviru tega diplomskega dela naredila v italijanskih vrtcih v koprski in piranski občini.

⁴ Narodnostna struktura staršev je ena od posebnosti družinskega okolja. Ta pogojuje odnos do avtohtone dvojezičnosti in do večkulturne situacije, v kateri je otrok v šoli, določa vrsto jezikovne soodvisnosti in jezikovno razvitost v učenem, drugem, maternem in tujem jeziku ter tako vpliva na uspeh pri usvajanju jezikovne zmožnosti v slovenščini.

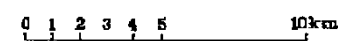
Vsebina / Research: dr. MIRAN KOMAC
 Karta / Design and production: Z. DROLE
 © INV, Ljubljana, SI, 1999



Legenda / Key:

- DRŽAVNA MEJA
INTERNATIONAL BOUNDARY
- OBČINSKE MEJE
COMMUNAL BOUNDARY
- MEJA OBČINE KOPER PRED LETOM 1995
BOUNDARY OF THE COMMUNE OF KOPER BEFORE THE YEAR 1995
- MEDNARODNI CESTNI MEJNI PREHOD
INTERNATIONAL ROAD BORDER CROSSING
- OBMEJNI CESTNI PREHOD
LOCAL ROAD BORDER CROSSING
- ŽELEZNISKI MEJNI PREHOD
RAILWAY BORDER CROSSING
- POMORSKI MEJNI PREHOD
MARITIME BORDER CROSSING
- NARODNOSTNO MEŠANO OBMOČJE
NATIONALLY MIXED AREA

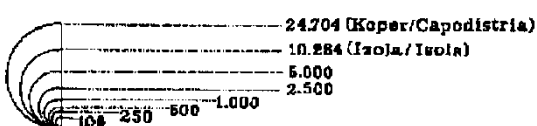
Merilo / Scale:



Vir / Sources:

- ZAKON O LOKALNI SAMOUPRAVI, URADNI LIST REPUBLIKE SLOVENIJE, ST. 77/93 IN ST. 57/94.
- ZAKON O USTANOVITVI OBČIN IN ODLOČITVI NJIHOVIM OBMOČJEM, URADNI LIST REPUBLIKE SLOVENIJE, ST. 80/94 IN 80/94.
- STATUT OBČINE IZOLA (STATUTO DEL COMUNE DI ISOLA).
- STATUT OBČINE KOPER (STATUTO DEL COMUNE DI CAPODISTRIA).
- STATUT OBČINE PIRAN (STATUTO DEL COMUNE DI PIRANO).
- POPIS PREBIVALSTVA 1991: PREBIVALSTVO PO NARODNOSTNI PRIPADNOSTI, LJUBLJANA, 1992.

ŠTEVILO PREBIVALCEV V NASELJIN NA NARODNOSTNO MEŠANEM OBMOČJU LETA 1991 NUMBER OF INHABITANTS IN THE SETTLEMENTS IN THE NATIONALLY MIXED AREA IN THE YEAR 1991



- DELEŽ ITALIJANOV
PERCENTAGE OF ITALIANS
- DELEŽ OSTALEGA PREBIVALSTVA
PERCENTAGE OF OTHER POPULATION

- ŠTEVILO ITALIJANOV V NASELJIN IZVEN NARODNOSTNO MEŠANEGA OBMOČJA
NUMBER OF ITALIANS IN THE SETTLEMENTS OUTSIDE OF THE NATIONALLY MIXED AREA



Narodnostno mešana območja v občinah Izola, Koper in Piran po letu 1991 (Vir: Miran Komac, Varstvo narodnih skupnosti v Republiki Sloveniji, Inštitut za narodnostna vprašanja, 1999). Vir: Baloh 2004.

3.2 TEMELJNI DOKUMENTI, KI UREJAJO POLOŽAJ NARODNOSTNIH SKUPNOSTI V REPUBLIKI SLOVENIJI

Položaj in način uresničevanja pravic narodnostnih skupnosti v Republiki Sloveniji poleg Ustave Republike Slovenije iz leta 1991, ki s 5., 11., 64. in 80. členom določa pravice narodne skupnosti, urejajo številni zakoni ter pravilniki. Za pričujoče delo so pomembni predvsem zakoni, povezani z vzgojo in izobraževanjem. Celoten seznam temeljnih dokumentov, ki urejajo položaj narodnostnih skupnosti, je predstavljen v magistrskem delu Barbare Baloh (2003) in za to diplomsko delo ni relevanten. V nadaljevanju so izpostavljeni členi Ustave RS, Zakona o vrtcih in Zakona o posebnih pravicah pripadnikov italijanske in madžarske narodnosti na področju vzgoje in izobraževanja (ZPIMVI). Poleg naštetih členov pa je za delovanje vrtcev pomemben tudi *Kurikulum za vrtce* (1999) in *Dodatek h Kurikulu za narodno mešana območja* (2002), ki natančneje opredeljuje uresničevanje načel in ciljev *Kurikula za vrtce*.

- **Ustava Republike Slovenije** (http://www.us-rs.si/media/ustava_koncna.2013.pdf; pridobljeno 26. 9. 2016) je najpomembnejši dokument, ki določa pravice narodne skupnosti s 5., 11., 64. in 80. členom. Med drugim je v sledečih členih določen tudi položaj jezika ter pravice narodnostnih skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja.

5. člen Ustave Republike Slovenije

Država na svojem ozemlju varuje človekove pravice in temeljne svoboščine. Varuje in zagotavlja pravice avtohtone italijanske in madžarske narodne skupnosti. Skrbi za avtohtone slovenske narodne skupnosti v sosednjih državah, za slovenske izseljence in zdomce, ter pospešuje njihove stike z domovino. Skrbi za ohranjanje naravnega bogastva in kulturne dediščine ter ustvarja možnosti za skladen civilizacijski kulturni razvoj Slovenije.

11. člen Ustave Republike Slovenije

Uradni jezik v Republiki Sloveniji je slovenščina. Na območju občin, v katerih živita italijanska ali madžarska narodna skupnost, je uradni jezik tudi italijanščina ali madžarščina.

64. člen Ustave Republike Slovenije določa posebne pravice avtohtone italijanske in madžarske narodne skupnosti v Sloveniji:

Avtohtoni italijanski in madžarski narodni skupnosti ter njunim pripadnikom je zagotovljena pravica, da svobodno uporabljajo svoje simbole in da za ohranjanje svoje narodne identitete ustanavljajo organizacije, razvijajo gospodarske, kulturne in znanstveno-raziskovalne dejavnosti ter dejavnosti na področju javnega obveščanja in založništva. V skladu z zakonom imata ti narodni skupnosti in njuni pripadniki pravico do vzgoje in izobraževanja v svojem jeziku ter do oblikovanja in razvijanja te vzgoje in izobraževanja. Zakon določa

območja, na katerih je dvojezično šolstvo obvezno. Območje je bilo določeno po Londonskem sporazumu in ga je Italija obravnavala kot provizoričnega, zato ga ni ratificirala. / ... /

- **Zakon o vrtcih** (Uradni list RS, št. 100/2005)

(<https://www.uradni-list.si/1/content?id=58651>; pridobljeno 26. 9. 2016)

5. člen (jezik)

Vzgojno delo v vrtcih poteka v slovenskem jeziku. Na območjih, kjer živijo pripadniki slovenskega naroda in pripadniki italijanske narodne skupnosti in so opredeljena kot narodnostno mešana območja, se v skladu s posebnim zakonom v vrtcih, v katerih poteka vzgojno delo v slovenskem jeziku, otroci seznanjajo z italijanskim jezikom, v vrtcih, v katerih poteka vzgojno delo v italijanskem jeziku, pa s slovenskim jezikom. Na območjih, kjer živijo pripadniki slovenskega naroda in madžarske narodne skupnosti in so opredeljena kot narodno mešana območja, poteka vzgojno delo v skladu s posebnim zakonom dvojezično, v slovenskem in madžarskem jeziku.

- **Zakon o posebnih pravicah pripadnikov italijanske in madžarske narodnosti na področju vzgoje in izobraževanja (ZPIMVI)** (Uradni list RS, št. 35/01 in 102/07 – ZOs-F) (<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2611#>; pridobljeno 26. 9. 2016). Predstavljeni so členi, ki se nanašajo na vzgojo in izobraževanje.

1. SPLOŠNE DOLOČBE

3. člen (cilji)

Vzgoja in izobraževanja v vrtcih in šolah z italijanskim učnim jezikom in v dvojezičnih vrtcih in šolah na narodnostno mešanih območjih poleg ciljev, določenih s predpisi na področju vzgoje in izobraževanja, vključujeta še naslednje cilje:

- *ohranjanje in razvijanje italijanskega oziroma madžarskega jezika in kulture italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti,*
- *razvijanje jezikovnih zmožnosti in sposobnosti v prvem in drugem jeziku (za pripadnike narodnih skupnosti je prvi jezik italijanski oziroma madžarski, drugi jezik pa slovenski),*
- *razvijanje vedenja o zgodovinski, kulturni in naravni dediščini italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti ter njunih matičnih narodov,*
- *razvijanje zavesti o pripadnosti k italijanski oziroma k madžarski narodni skupnosti ter ohranjanje in razvijanje lastne kulturne tradicije,*
- *vzgajanje za spoštovanje in razumevanje narodne in kulturne drugačnosti, za sodelovanje med pripadniki slovenskega naroda in pripadniki italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti ter razvijanje sposobnosti za življenje in sobivanje na narodnostno in jezikovno mešanem območju,*
- *seznanjanje s položajem italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti v sosednjih državah ter vzpostavljanje vezi in sodelovanja s pripadniki in ustanovami teh skupnosti.*

4. člen (sodelovanje z institucijami matičnega naroda)

Za uresničevanje ciljev, določenih s tem zakonom, in v skladu z meddržavnimi sporazumi, sodelujejo javni vrtci oziroma šole v jeziku narodne skupnosti in dvojezični vrtci in šole (v nadaljnjem besedilu: vrtci in šole) z ustreznimi institucijami matičnega naroda v sosednjih državah.

2. PROGRAMI VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

5. člen (prilagajanje programov)

Programi predšolske vzgoje se za pripadnike oziroma pripadnice italijanske in madžarske narodne skupnosti prilagajajo v skladu s cilji, določenimi s tem zakonom, in omogočajo otrokom ob razvijanju maternega jezika tudi seznanjanje z osnovami slovenskega jezika.

Na narodnostno mešanih območjih, kjer živijo pripadniki oziroma pripadnice slovenskega naroda in pripadniki oziroma pripadnice madžarske narodne skupnosti, organizira vrtec eno leto pred vstopom v šolo brezplačen dvojezični program predšolske vzgoje. V ta program vključijo starši otroke prostovoljno. Z normativi in standardi se določi najnižje število otrok, za katere se organizira dvojezični program iz prejšnjega odstavka.

Izobraževalni programi za pripadnike oziroma pripadnice italijanske narodne skupnosti in dvojezični izobraževalni programi se prilagodijo tako, da se dopolnijo:

- *cilji vzgoje in izobraževanja,*
- *pogoji za vključitev,*
- *predmetnik,*
- *učni načrti, katalogi znanj in izpitni katalogi.*

Programom iz prejšnjega odstavka se dodajo navodila za izvajanje. S predmetnikom se lahko učencem oziroma učenkam, vajencem oziroma vajenkam in dijakom oziroma dijakinjam določi največ za dve uri večja tedenska obveznost pouka. V predmetniku za osnovno šolo v italijanskem učnem jeziku in za dvojezično osnovno šolo se lahko določi, da mora učenec oziroma učenka med izbirnimi predmeti izbrati dva, enega iz družboslovno-humanističnega in enega iz naravoslovno-tehničnega sklopa. Javno veljavne programe, prilagojene v skladu s tem zakonom, sprejme minister oziroma ministrica, pristojna za šolstvo, v sodelovanju s pristojnim strokovnim svetom v skladu z zakonom in jih na enak način kot druge javno veljavne programe objavi, tudi v jeziku narodnosti.

6. člen (učbeniki in učila)

Pri vzgojno-izobraževalnem delu v šoli z italijanskim učnim jezikom se uporabljajo učbeniki in učila v italijanskem jeziku, v dvojezični šoli se uporabljajo učbeniki in učila v slovenskem in v madžarskem jeziku oziroma dvojezični učbeniki in učila.

7. člen (soglasje oziroma mnenje)

Pred sprejemom oziroma določitvijo programov iz 5. člena tega zakona si mora pristojni strokovni svet pridobiti mnenje pristojnega organa italijanske oziroma madžarske samoupravne narodne skupnosti v Republiki Sloveniji.

Pristojni strokovni svet ne more sprejeti oziroma določiti vzgojnega oziroma izobraževalnega programa brez soglasja članov sveta, predstavnikov italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti.

9. člen (pouk jezika narodnosti zunaj narodnostno mešanega območja)

Dijakom in vajencem, ki končajo osnovno šolo v jeziku narodnosti oziroma dvojezično osnovno šolo in se vključijo v poklicne šole, srednje tehniške oziroma srednje strokovne šole ali gimnazije zunaj narodnostno mešanega območja, morajo te šole same ali skupaj z drugimi omogočiti pouk jezika narodnosti kot fakultativnega predmeta. Pouk jezika narodnosti se organizira, če se zanj odloči najmanj 5 dijakov oziroma vajencev, in je za dijake in vajence brezplačen. Skupina dijakov oziroma vajencev se lahko oblikuje tudi izmed dijakov oziroma vajencev, ki se izobražujejo po različnih izobraževalnih programih v različnih šolah v istem kraju.

3. JAVNA MREŽA VRTCEV IN ŠOL

10. člen (javna mreža)

Javni vrtci in šole z italijanskim učnim jezikom in javni dvojezični vrtci in šole, ki so bili ustanovljeni pred uveljavitvijo zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 12/96 in 23/96), sestavljajo javno mrežo vrtcev in šol za potrebe italijanske in madžarske narodne skupnosti. Javna mreža vrtcev in šol za potrebe italijanske in madžarske narodne skupnosti, se lahko spreminja le s soglasjem vlade in samoupravnih narodnih skupnosti italijanske oziroma madžarske narodnosti v Republiki Sloveniji.

5. STROKOVNI IN DRUGI DELAVCI

14. člen (posebni pogoji)

V vrtcih in šolah z italijanskim učnim jezikom opravljajo vzgojno-izobraževalno delo strokovni delavci, ki obvladajo italijanski jezik kot učni jezik. Določba prejšnjega odstavka ne velja za učitelje, ki poučujejo slovenski jezik. V dvojezičnih vrtcih in šolah opravljajo vzgojno-izobraževalno delo strokovni delavci, ki obvladajo oba učna jezika. Dvojezični vrtec oziroma dvojezična šola mora pri zaposlovanju skrbeti za sorazmerno zastopanost strokovnih delavcev iz vrst slovenskega naroda in madžarske narodne skupnosti.

15. člen (znanje učnega jezika)

Strokovni delavec obvlada italijanski jezik kot učni jezik, če je končal osnovno in srednjo šolo z italijanskim učnim jezikom ali si je pridobil predpisano izobrazbo v italijanskem jeziku.

Strokovni delavec obvlada madžarski jezik kot učni jezik, če je končal program dvojezične srednje šole ali fakultativnega pouka madžarskega jezika na srednji šoli ter fakultativnega pouka madžarskega jezika na visoki ali univerzitetni ravni in si je pridobil predpisano izobrazbo v slovenskem ali madžarskem jeziku. Delavec, ki ne izpolnjuje pogojev iz prvega in drugega odstavka tega člena lahko dokaže, da obvlada učni jezik, če opravi preizkus znanja tega jezika. Obseg, vsebino in način preizkusa določi minister, pristojen za šolstvo.

16. člen (znanje slovenskega jezika)

Strokovni delavec v vrtcu oziroma šoli z italijanskim učnim jezikom mora obvladati slovenski jezik v skladu s katalogom znanja, ki ga minister, pristojen za šolstvo, določi za ustni del strokovnega izpita iz tega predmeta za te strokovne delavce. Strokovni delavec v vrtcu oziroma šoli z italijanskim učnim jezikom iz prejšnjega odstavka, ki je končal osnovno in srednjo šolo v Republiki Sloveniji ali si je pridobil predpisano izobrazbo v Republiki Sloveniji, ne opravlja strokovnega izpita iz slovenskega jezika.

17. člen (strokovni izpit)

Strokovni delavci vrtcev in šol po tem zakonu opravljajo strokovni izpit v slovenskem jeziku ali v jeziku narodne skupnosti. O tem se odločijo v prijavi k strokovnemu izpitu. Strokovni delavci dvojezičnih vrtcev in šol opravljajo strokovni izpit iz obeh učnih jezikov na različnih ravneh zahtevnosti. V prijavi navedejo, kateri jezik bodo opravljali na osnovni in kateri na višji ravni zahtevnosti.

18. člen (strokovni delavci tuji državljani)

Če se na razpisano prosto delovno mesto ne prijavi kandidat, ki izpolnjuje pogoje za strokovnega delavca, lahko vrtec oziroma šola največ za dve leti zaposli gostujočega tujega učitelja v skladu s pogoji, ki so določeni v 101. členu zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 12/96 in 23/96). Strokovni delavec iz prejšnjega odstavka se mora v tem času vključiti v učenje slovenskega jezika in se lahko zaposli pod pogoji iz prejšnjega odstavka še največ za dve leti.

6. POSLOVANJE IN IZDAJANJE JAVNIH LISTIN

19. člen (poslovanje)

Vrtci in šole z italijanskim učnim jezikom poslujejo na narodnostno mešanem območju v italijanskem jeziku, z državnimi organi in organizacijami zunaj tega območja pa dvojezično. Dvojezični vrtci in šole poslujejo dvojezično.

20. člen (izdajanje javnih listin)

Šole po tem zakonu izdajajo dvojezična spričevala in druge javne listine.

7. RAZVOJNO IN SVETOVALNO DELO

21. člen (strokovni delavci iz vrst narodnih skupnosti)

Za razvojno in svetovalno delo na področju vzgoje in izobraževanja, ki ga opravlja pristojni javni zavod za splošno izobraževanje za potrebe vrtcev in šol iz tega zakona, se zagotovi v notranji organizaciji zavoda trajna skrb za izvajanje teh nalog. Med strokovnimi delavci zavoda je potrebno zagotoviti tudi strokovne delavce iz vrst narodnih skupnosti.

23. člen (izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev)

Vlada zagotavlja pogoje, da univerze v sodelovanju s sorodnimi institucijami v sosednjih državah omogočijo studij na ustreznih smereh za strokovne delavce vrtcev in šol z italijanskim učnim jezikom tudi v italijanskem jeziku in za dvojezične vrtce in šole tudi v madžarskem jeziku. Programi izpopolnjevanja strokovnih delavcev vrtcev in šol po tem zakonu morajo namenjati posebno pozornost izpopolnjevanju znanja učnega jezika in drugega jezika, v dvojezičnih šolah pa znanju obeh učnih jezikov ter metodiki dvojezičnega pouka.

Rabo jezika v italijanskih izobraževalnih ustanovah na dvojezičnem območju Slovenske Istre v skladu s tretjim členom tega zakona določajo tudi:

- 5. člen Zakona o vrtcih,
- 6. člen Zakona o osnovni šoli,
- 8. člen Zakona o gimnazijah,
- 8. člen Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju.

V vseh navedenih zakonih je predpisano, da je v izobraževalnih zavodih italijanske narodne skupnosti v Slovenski Istri učni jezik italijanščina, slovenščina pa ima vlogo drugega jezika ali jezika okolja. Takšen položaj slovenščine pa zahteva drugačne metodične in didaktične prijeme kot velja za materni jezik, potrebno pa je razumeti tudi specifiko usvajanja in učenja slovenščine v takih družbenih in jezikovnih pogojih (Baloh 2003: 115).

V nadaljevanju diplomskega dela bomo predstavili še *Kurikulum za vrtce* (1999) ter *Dodatek h Kurikulu za vrtce na narodno mešanih območjih* (2002), osredotočili pa se bomo predvsem na vlogo jezika. Ta dva dokumenta sta pomembna za pričujoče delo, saj pomenita strokovno podlago za delo v vrtcih.

4 KURIKULUM ZA VRTCE TER DODATEK H KURIKULU ZA VRTCE NA NARODNO MEŠANIH OBMOČJIH

Kot je že bilo omenjeno, v vseh treh obalnih občinah poleg vzgojno-izobraževalnih enot s slovenščino kot učnim jezikom in italijanščino kot jezikom okolja delujejo tudi vzgojno-izobraževalne enote, v katerih poučevanje poteka v italijanščini, slovenščina pa je jezik okolja, zato lahko govorimo o dvosmerni dvojezičnosti. Med izobraževalnimi enotami z italijanskim učnim jezikom je 9 vrtcev, 3 osnovne šole s podružnicami in 3 srednje šole. V italijanskih

vzgojno-izobraževalnih ustanovah v Slovenski Istri ima slovenščina status drugega jezika oz. jezika okolja (Baloh 2004: 338).

Za vzgojno-izobraževalne programe z italijanskim učnim jezikom veljajo vzgojno-izobraževalni programi v Sloveniji, v katere so poleg ciljev, določenih s predpisi na področju vzgoje in izobraževanja, umeščeni še specifični cilji, ki prispevajo k ohranjanju in razvijanju jezikovne in kulturne identite pripadnikov italijanske narodne skupnosti. Poleg specifičnih ciljev sta za vzgojno-izobraževalne programe z italijanskim učnim jezikom prilagojena tudi šolski predmetnik in *Kurikulum za vrtce* (1999). V vrtcih z italijanskim učnim jezikom je v *Dodatku h Kurikulu* (2002), ki je namenjen pripadnikom italijanske in madžarske narodne skupnosti v Sloveniji, predvideno seznanjanje s slovenskim jezikom (Baloh 2004). *Dodatek h Kurikulu* (2002) je zapisano, da zakon določa, da morajo strokovne delavke, ki seznanjajo otroke s slovenskim jezikom, obvladati oba jezika in imeti strokovna ter specifična didaktična znanja za seznanjanje otrok z drugim jezikom (*Dodatek h Kurikulu* 2002: 4).

Dodatek h Kurikulu za vrtce na narodno mešanih območjih je Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje sprejel leta 2002. Zakonski izhodišči, na katerih temelji omenjeni dodatek, sta Zakon o vrtcih in Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja.

V samem *Kurikulu* (1999) so predstavljena načela delovanja in cilji dejavnosti na različnih področjih. Za pričujoče delo pa je pomemben del, ki govori o vlogi jezika in vrtcev na jezikovno in narodnostno mešanih območjih v Republiki Sloveniji. Vloga vrtcev na jezikovno in narodnostno mešanih območjih torej je, da ustvarjajo primerno podlago za razvoj dvojezičnosti pri pripadnikih obeh narodnostnih skupnosti in večinskega naroda.

Med načeli uresničevanja ciljev *Kurikula* velja omeniti Načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma. Za področje jezika, ki je za pričujoče delo pomembno, pa v kurikulu piše: » /.../ Otroci morajo imeti možnost, da jih na njim ustrezen način seznanimo z nekaterimi jezikovnimi spoznanji, predstavimo razlike med socialnimi zvrstmi ali registri (knjižno : neknjižno), jeziki, jezikovnimi skupinami ... pri otrocih, ki jim slovenščina ni materni jezik, mora vrtec prispevati k oblikovanju dobre podlage za kolektivno dvojezičnost na narodnostno mešanih področjih na Obali in v Prekmurju ter podlago za posameznikovo dvojezičnost (ta se kaže v spoštovanju odločitve staršev in otrok za učenje

prvega, to je nedržavnega jezika, ob učenju drugega, to je državnega jezika, in v spodbujanju k učenju obeh jezikov) na ostalih področjih Slovenije.« (*Kurikulum za vrtce* 1999).

4.1 PODROČJE DEJAVNOSTI JEZIKA V KURIKULU ZA VRTCE

Za to diplomsko delo je pomembno področje jezika in vloge slovenščine v vrtcu, zato bo na kratko predstavljeno v nadaljevanju tega poglavja. Gre za eno izmed področij, katerih dejavnosti so zapisane v *Kurikulu*. »Ko govorimo o slovenščini v vrtcu, imamo v mislih troje, in sicer:

- področje dejavnosti, ki je opredeljeno v *Kurikulu za vrtce* (1999),
- učni jezik, ki ga določa *Ustava RS*, opredeljen pa je tudi v področnih zakonih, in
- učno načelo (Kranjc 2008).

Vse tri komponente so prepoznavne tudi v *Kurikulu* (1999). V njem se tudi na področju jezika kažejo spremembe glede na prejšnje dokumente in delo v vrtcu predvsem v

- načinu načrtovanja dela, ki ni več vsebinsko, marveč procesno ciljno,
- komunikacijskem modelu učenja jezika in
- različnih metodah in pristopih, s katerimi poskušamo dosegati zastavljene cilje, njihova izbira pa je odvisna od cilja in izbrane vsebine.« (Kranjc 2008).

Ker pa je jezikovno področje v vrtcu razvejano, »cilje opredeljujemo na 4 ravneh dejavnosti To so:

- govorna vzgoja,
 - književna vzgoja,
 - predopismenjevanje,
 - knjižna vzgoja kot del informacijskega predopismenjevanja.« (Kranjc v: Marjanovič Umek 2001: 80–81).
-
- Te ravni dejavnosti pa so med seboj povezane, zato se jih ne sme ločevati druge od druge. Nasprotno, treba jih je povezati v celoto, tako kot to počnejo otroci, ko se učijo jezika v naravnem okolju. Tako kot so med seboj povezane ravni dejavnosti na področju jezika, je jezik povezan tudi z drugimi področji v *Kurikulu*. V vrtcu ali oddelku se torej ne poučuje danes npr. branja, jutri poslušanja, tretji dan spet govorjenja in podobno, ampak so vse sporazumevalne dejavnosti del vsakdanjega življenja otrok v vrtcu ves čas, odvisno še od drugih dejavnikov (Kranjc v: Marjanovič Umek 2001: 80–81).

4.2 JEZIKOVNE DEJAVNOSTI V VRTCU (GLOBALNI CILJI)

V nadaljevanju bodo na kratko povzete dejavnosti, ki se v vrtcu ob doseganju globalnih ciljev odvijajo znotraj štirih ravni dejavnosti. Pri tem je pomembno, da je mogoče vsako od dejavnosti izvesti v obeh starostnih obdobjih, prilagoditi pa je treba predvsem metode in oblike dela. Z vsako dejavnostjo je mogoče dosegati več ciljev hkrati, prav tako pa lahko en cilj dosegamo z različnimi dejavnostmi (Kranjc v: Marjanovič Umek 2001: 80–81).

4.2.1 SPODBUJANJE VERBALNE IN NEVERBALNE KOMUNIKACIJE

Otrokov individualni stil jezikovne komunikacije se kaže v gibih, izrazu obraza. V komunikaciji z otrokom v prvem obdobju je posebno pomemben očesni stik. Pri tem so pomembne igrice s prsti, pesmice, akcijske igrice ter preprosti plesi. Otrok naj dobi možnost, da preizkusi celotni potencial nejezikovnega komuniciranja, od plesa do pantomime. Organizirane naj bodo dejavnosti, v katerih otrok posnema osebe, živali, predmete. Spodbuja naj se tudi simbolno igro, predvsem igranje vlog. Možnosti simbolne igre kot načina učenja obsegajo več razsežnosti: na ravni znanja in razumevanja; v načinu mišljenja; v pričakovanju, kaj lahko nudi igranje vlog; v jeziku; v zavedanju drugih in potreb drugih (Kranjc v: Marjanovič Umek 2001: 80–81).

4.2.2 OTROK JE AKTIVEN UDELEŽENEC V KOMUNIKACIJSKEM PROCESU

Odrasli naj ga spodbujajo pri prvih poskusih verbalizacije, ponavljajo in razširjajo naj njegove izreke. Otroku se prilagajamo pri izbiri teme pogovora. Na otrokove glasove naj odrasli ustrezno reagirajo. Otrok naj se igra z glasovi, posnema odrasle in posluša preproste zgodbe, pesmice in opise dogodkov. Da bi bil aktiven udeleženec v komunikacijskem procesu, se mora naučiti pravil o tem, kdaj, kje, s kom, o čem, zakaj in kako govoriti. Nuditi mu moramo priložnost, da sam začne pripovedovanje, uvaja svoje teme in mu dati dovolj časa, da prevzame vlogo govorca. Uspešnost komuniciranja z vrstniki se povečuje s starostjo otrok, veliko vlogo pa igra tudi spodbudno okolje, zlasti igra v skupini in druge socialne dejavnosti. Otroku je potrebno omogočiti poslušanje in seznanjanje s knjigami. Poleg tega, da ima dovolj možnosti za jezikovne igrice, mora imeti tudi dovolj priložnosti sodelovati v različnih govornih položajih in začeti konverzacijo (Kranjc v: Marjanovič Umek 2001: 80–81).

4.2.3 OTROK SE V VRTCU SEZNANJA TUDI S KONCEPTOM TISKA

Vzgojiteljica naj otroku bere, pripoveduje ali predvaja videokasete ali dvd-je z raznovrstnimi literarnimi besedili, primernimi otrokovi starosti, in ga spodbuja k pripovedovanju zgodbic, igranju likov, izražanju, spodbuja pa naj ga tudi pri »branju« različnih pripomočkov (leksikonov, slovarjev ...). Otrok mora imeti možnost spoznavanja števil, kar mu omogočajo dejavnosti, kot so primerjanje količine vode ali peska, prelivanje v različno velike posode, razvrščanje po barvi, velikosti ... Dejavnosti naj bodo zasnovane tako, da bodo otroka spodbujale pri spoznavanju koncepta tiska, k temu pa prispeva tudi razvoj koncepta prostora (predlogi v, nad, pod). Otroku mora biti omogočeno, da spozna, da je mogoče besede zapisati in jih ponovno prebrati. Otrokovo ime naj bo zapisano na vseh stvareh, ki mu pripadajo in ki jih otrok izdelava. Primerna dejavnost pri razvijanju koncepta tiska je izdelava samostojne knjige (Kranjc v: Marjanovič Umek 2001: 80–81).

4.2.4 SLOVENSKI JEZIK KOT DRŽAVNI JEZIK

Otrok se srečuje z različnimi situacijami, v katerih se uporablja slovenski jezik kot državni jezik. V vrtcu se sreča tudi z različnimi socialnimi zvrstmi slovenskega jezika. Že v prvem obdobju mu ne smemo onemogočiti stika s knjižnim jezikom (tako govorjenim kot zbornim), hkrati pa mu s pretiranim vztrajanjem samo v knjižnem jeziku ne smemo onemogočiti vključevanja v komunikacijo. V skupinah z izrazitim narečjem je priporočljivo knjižni jezik vezati sprva samo na omejeno število konkretnih govornih položajev.

Otroku ob posebnih priložnostih lahko nudimo informacijo o tem, da obstajajo v drugih državah drugi državni jeziki. Sam se namreč v družbi srečuje z različnimi situacijami, v katerih se uporablja slovenski jezik kot državni jezik. S tem spoznava funkcijo jezika pri oblikovanju lastne identitete in lastne kulture. Uporaba knjižnega jezika se v drugem starostnem obdobju razširi na večje število govornih položajev (Kranjc v: Marjanovič Umek 2001: 80–81).

Do sedaj so bili predstavljeni globalni cilji in dejavnosti, ki so zapisani v *Kurikulu* in določajo vzgojno-izobraževalno delo v vrtcih na splošno. Tudi na narodnostno mešanih območjih vzgojno-izobraževalno delo v vrtcih v celoti temelji na *Kurikulu za vrtce* (1999) ter pri tem upošteva cilje in primere dejavnosti z vseh področij dejavnosti, ki so tam zapisani. Ob tem pa je treba posebej izpostaviti določene cilje *Kurikula* in dodati nove, ki izhajajo iz posebnosti vzgojno-izobraževalnega dela na teh območjih, ter navesti nekaj primerov dejavnosti, ki so primerni za uresničevanje teh ciljev. Vsebinsko se cilji in primeri dejavnosti navezujejo še

posebej na področja dejavnosti Jezik, Družba in Umetnost (*Dodatek h Kurikulu za narodno mešana področja* 2002: 5). Poleg tega je v *Dodatku* še zapisano, da strokovne delavke strokovno odgovorno načrtujejo dejavnosti, ki bodo pripomogle k zavesti otrok o sobivanju dveh narodov, dveh jezikov in dveh kultur ter za pridobivanje ustrezne jezikovne zmožnosti v prvem in drugem jeziku.

V *Dodatku za narodno mešano območje v Slovenski Istri* (2002: 6) so za področje jezika zapisani »globalni cilji:

- Razvijanje jezika kot temelja lastne identitete;
- zavedanje obstoja lastnega in drugih jezikov ter lastne in drugih kultur;
- doživljanje statusa slovenskega jezika kot državnega in uradnega jezika v Sloveniji;
- doživljanje statusa italijanskega jezika kot uradnega jezika na narodno mešanem območju Slovenske Istre;
- razvijanje jezikovnih zmožnosti in sposobnosti v prvem in drugem jeziku;
- motiviranje otrok za sodelovanje ne glede na jezik, ki ga govorijo.« (*Dodatek za narodno mešano območje v Slovenski Istri* 2002: 6).

Sledijo jim »cilji:

- Otrok zaznava jezik in razlike med jezikoma;
- razvija sposobnosti za poslušanje in prepoznavanje drugega jezika;
- povzema intonacijo in stavčno melodijo sporočila v drugem jeziku;
- razvija prožnosti govornih organov (zmožnost posnemanja glasov, ritma, intonacije);
- ločuje variante na glasovni ravni in sklepa o enakosti in različnosti;
- razvija sposobnosti za preprosto sporazumevanje v drugem jeziku;
- razvija vedoželjnost in radovednost za drugi jezik.

Predstavljeni so še primeri dejavnosti, s pomočjo katerih otrok spoznava oba jezika in kulturi:

- Otrok posnema glasove in glasovne sklope.
- Posluša pogovore ljudi, ki uporabljajo oba jezika.
- Posluša krajše pripovedne vsebine in umetniška besedila.
- Igra se igrice, ki so osnova za pravilno posnemanje in reproduciranje glasov, besednega in stavčnega naglasa, intonacije in premorov v drugem jeziku.
- Deklamira, dramatizira in ponavlja preprosta besedila.

- Spoznava in uporablja besede v naravnih vezeh, ki so mu blizu ter neposredno dostopne in lahko izgovorljive.
- Spoznava in ponavlja kratke izštevance, govorne igrice, ki jih lahko uporablja tudi v naravnih igralnih situacijah.
- V vsakdanji komunikaciji spoznava vljudnostne izraze in jih uporablja.
- Otrok se v različnih dejavnostih uči predstavljati sebe, svoje domače, svoje prijatelje.).
- Spoznava mladinsko (otroško) književnost obeh kultur.« (*Dodatek h Kurikulu za narodno mešana področja* 2002: 6).

Nekoliko večji poudarek je bil namenjen *Kurikulu za vrtce* (1999) in *Dodatku h Kurikulu za narodno mešana področja* (2002), saj ta dva dokumenta, poleg zakonskih določil, določata tudi delovanje vrtcev na področju jezika na narodno mešanem območju Slovenske Istre, kar je tudi tema tega diplomskega dela. V naslednjem poglavju bodo namreč predstavljeni rezultati ankete o seznanjanju s slovenščino kot jezikom okolja v predšolskem obdobju pri pripadnikih italijanske narodne skupnosti.

5 SEZNANJANJE S SLOVENŠČINO KOT JEZIKOM OKOLJA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU PRI ITALIANSKI NARODNI SKUPNOSTI – ANALIZA ANKETE

V empiričnem delu diplomskega dela je predstavljena krajša raziskava, ki je bila opravljena decembra 2005 v vrtcih z italijanskim jezikom v koprski in piranski občini. Torej gre za raziskavo, opravljeno na narodno mešanem območju Slovenske Istre, kjer je posebnost jezikovna pestrost, ki je na tem območju že zgodovinska stalnica (Baloh 2003). V raziskavi je sodelovalo 18 vzgojiteljic vseh enot italijanskih vrtcev v koprski in piranski občini. Nekaj vzgojiteljic iz posameznih enot je bilo odsotnih, zato anketnega vprašalnika niso izpolnile. Prav tako ni bil v raziskavo vključen italijanski vrtec iz Izole, ker se avtorica diplomskega dela ni uspela dogovoriti z vodstvom vrtca za sodelovanje v anketi. V empirično neeksperimentalni raziskavi je uporabljena deskriptivna metoda. Pri deskriptivni metodi gre za opisovanje pedagoških pojavov (Sagadin 1993).

Z anketnim vprašalnikom smo poskusili dobiti podatke, ki bi nam pomagali odgovoriti na ključno vprašanje, zastavljeno v diplomskem delu, ki se glasi, ali dejanski položaj slovenščine

v vrtcih z italijanskim jezikom sovpada s tistim, ki je zanj predviden v zakonodaji, ki se nanaša na vrtce in na narodne skupnosti v Republiki Sloveniji. Za vrtce je v *Dodatku h Kurikulu* (2002), ki je namenjen pripadnikom italijanske in madžarske narodne skupnosti v Sloveniji, predvideno seznanjanje s slovenskim jezikom, 5. člen Zakona o vrtcih pa pravi: »Vzgojno delo v vrtcih poteka v slovenskem jeziku. Na območjih, kjer živijo pripadniki slovenskega naroda in pripadniki italijanske narodne skupnosti in so opredeljena kot narodnostno mešana območja, se v skladu s posebnim zakonom v vrtcih, v katerih poteka vzgojno delo v slovenskem jeziku, otroci seznanjajo z italijanskim jezikom, v vrtcih, v katerih poteka vzgojno delo v italijanskem jeziku, pa s slovenskim jezikom.«

Predvsem nas je zanimalo, na kakšen način poteka seznanjanje s slovenščino v praksi v italijanskih vrtcih v Slovenski Istri. Glavni cilj raziskave je bil ugotoviti, ali je slovenščina v italijanskih vrtcih prisotna le pri predvidenem seznanjanju z njo ali tudi drugače (npr. ali jo otroci in vzgojitelji uporabljajo tudi izven časa predvidenih dejavnosti).

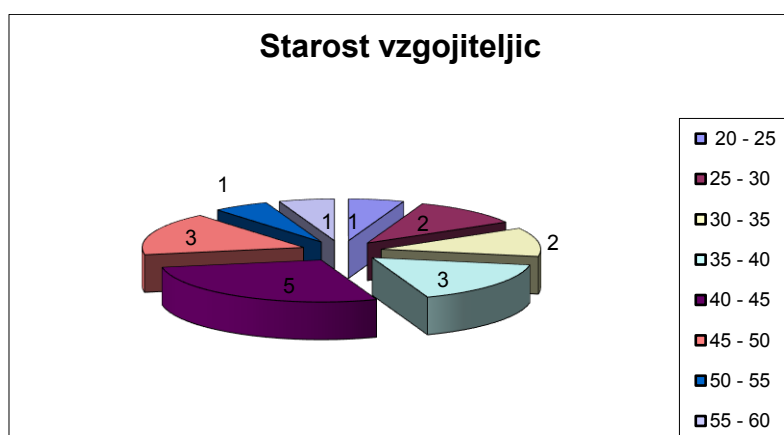
5.1 OPIS VZORCA

Anketni vprašalnik je izpolnilo 17 žensk in 1 moški, od tega jih 10 opravlja delo vzgojiteljice, 8 pa pomočnice vzgojiteljice. Najmlajši anketiranec je star 21 let, najstarejša anketiranka pa 58 let, tako da je povprečna starost anketirancev 40,1 let. Kriterij izbire je bil, da je anketiranec vzgojitelj ali pomočnik vzgojitelja v italijanskem vrtcu, ne glede na svojo narodno pripadnost. Iz neuradnega pogovora z vzgojiteljicami pa smo izvedeli, da mora biti zaposleni vzgojitelj v italijanskem vrtcu pripadnik italijanske narodnosti. V primeru, da primerne kandidata ne dobijo znotraj italijanske skupnosti, zaposlijo pripadnika slovenske narodnosti, ki pa mora opraviti poseben izpit iz znanja iz italijanskega jezika.

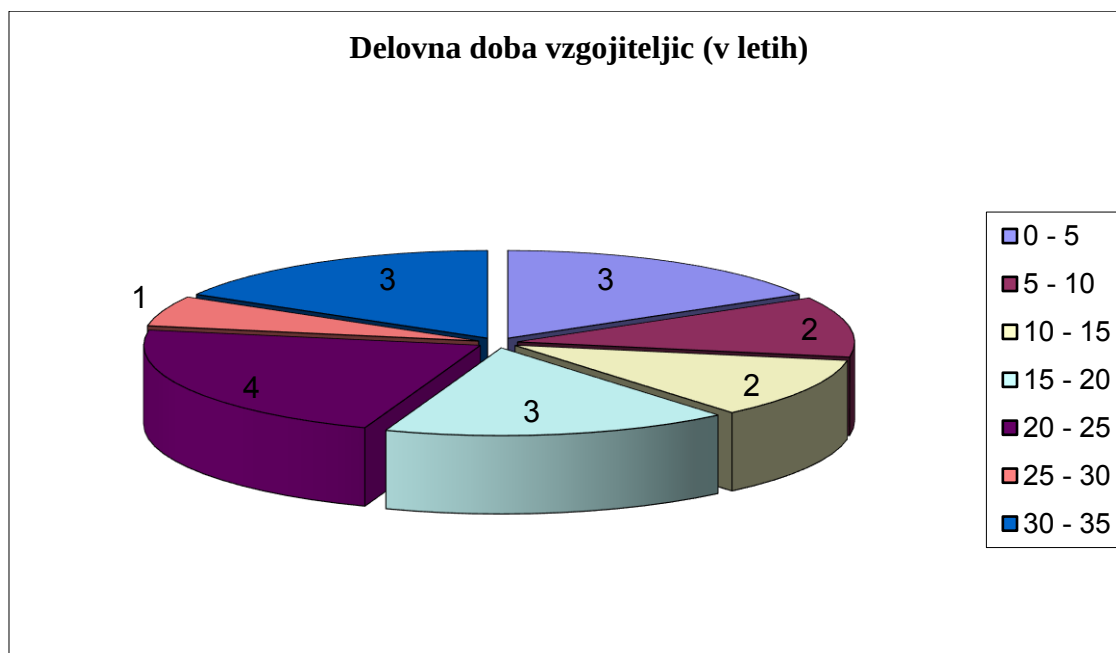
Izobrazbena struktura anketirancev (vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice), ki so reševali anketni vprašalnik, je naslednja: 2 imata VII. stopnjo (diplomiran vzgojitelj predšolskih otrok), 13 jih ima V. stopnjo (od tega imata 2 končano pedagoško gimnazijo, 9 jih ima zaključeno srednjo vzgojiteljsko šolo, 1 srednjo zdravstveno, 1 pa je gimnazijski maturant), 2 imata IV. stopnjo in opravljata delo pomočnice vzgojiteljice, 1 anketa pa odgovora na to vprašanje ni vsebovala. Povprečna delovna doba zaposlenih v vrtcu je 17,7 let.

KOPER		PIRAN	
Enota Koper - center	3	Enota Lucija	5
Enota Semedela	1	Enota Piran	1
Enota Bertoki	2	Enota Sečovlje	2
Enota Hrvatini	2	Enota Strunjan	2
SKUPAJ	8	SKUPAJ	10
VSEH IZPOLNJENIH VPRAŠALNIKOV	18		

Tabela 1: Število vzgojiteljic, ki so odgovorile na anketni vprašalnik v italijanskih vrtcih koprške in piranske občine.



Slika 1: Starost vzgojiteljic v posameznih skupinah.

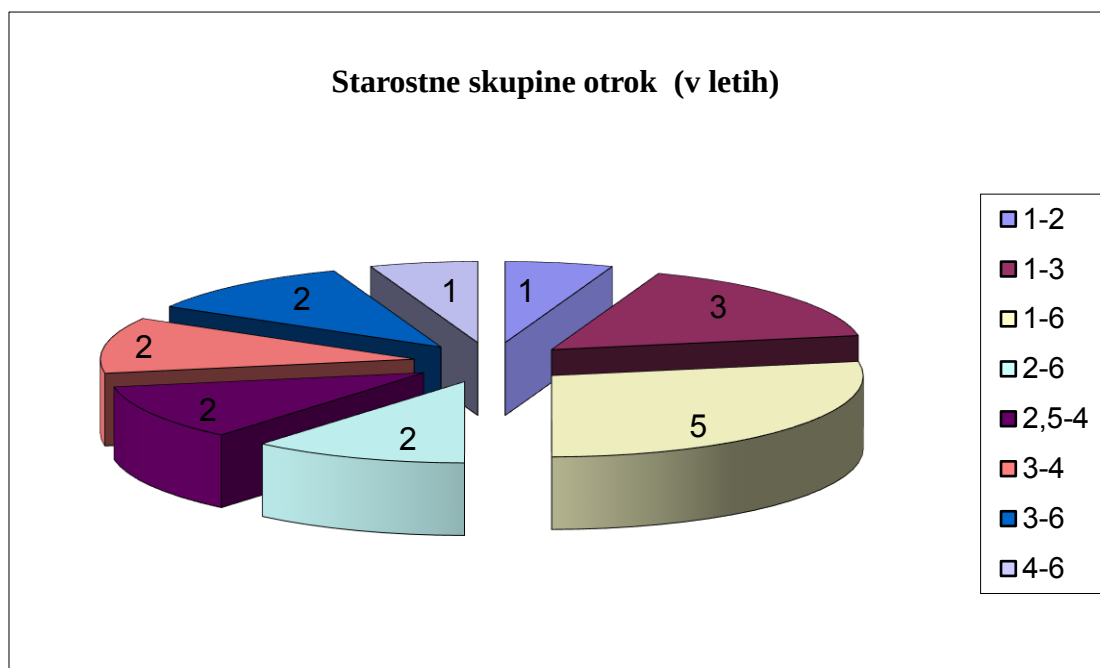


Slika 2: Delovna doba vzgojiteljic.

Skupine otrok so po starosti mešane, torej so v njih različno stari otroci. To se je odražalo tudi pri dobljenih odgovorih, saj so anketiranke povedale, da se mlajši otroci vsaj na začetku šolskega leta bolj spontano odzivajo v materinščini, ki je v večini primerov slovenščina. O tem dejstvu pa v nadaljevanju.

ENOTA	STAROST OTROK V ODDELKU (v letih)		
Koper – center	1–2	3–4	
Semedela		3–6	
Hrvatini	1–3	3–6	
Bertoki	1–6		
Piran	1–6		
Lucija	1–3	2,5–4	4–6
Sečovelje	1–6		
Strunjan	2–6		

Tabela 2: Starost otrok v skupini, v kateri dela anketiranka.



Slika 3: Starost otrok v skupinah.

5.2 ZBIRANJE PODATKOV

V vrtcih smo najprej ustno prosili za dovoljenje za opravljanje ankete ter se dogovorili za termine oz. način izvedbe. Ustno je bil predstavljen namen raziskave. Izpolnjevanje vprašalnikov je potekalo tako, da smo jih pustili v vrtcih, čez približno teden dni pa smo jih prišli iskat. Anketiranke so jih reševale samostojno, ko so imele čas, lahko tudi doma.

Metoda raziskave je bila metoda anketiranja. Uporabljen instrumentarij je bil anketni vprašalnik, ki je vseboval 20 vprašanj, oblikovanih na podlagi *Kurikula za vrtce* ter monografij *Pogled v vrtec in Kakovost v vrtcu*. Reševanje vprašalnika je bilo anonimno. Vprašanja so bila razdeljena na dva sklopa, in sicer na:

- splošne podatke,
- vprašanja o položaju slovenščine kot jezika okolja v italijanskih vrtcih.

Preden smo odšli z vprašalnikom na teren, je bil ta pregledan ter popravljen, pa vendar se je pri anketiranju ponekod pojavilo nekaj težav, saj so bili odgovori na nekatera vprašanja pomanjkljivi oz. ni bilo odgovora nanje. To se je večinoma zgodilo pri vprašanjih, ki so predvidevala daljši opis oz. razlago dela v posamezni skupini. Vprašanja so bila odprtega tipa, tako da je imel anketiranec možnost, da svoj odgovor utemelji, kar je bilo tudi pričakovano.

Podatke smo obdelali tako, da smo odgovore primerjali in ugotavljali njihovo povprečno vrednost. Kljub temu pa so se ponekod pojavili le pritrdilni odgovori brez utemeljitve. Sklepamo, da je bilo temu tako zaradi pomanjkanja časa, ki so si ga anketiranci vzeli za reševanje, ali pa zaradi nerazumevanja vprašanja.

5.3 ANALIZA ANKETE

Kot že rečeno, je bila anketa anonimna, zato tudi nismo spraševali po narodnosti anketirancev, pa tudi narodnost otrok nas ni eksplicitno zanimala. Vsi anketiranci govorijo oba jezika.

Na začetku ankete nas je zanimalo, v katerem jeziku so dejavnosti v vrtcu. Glede na to, da je učni jezik italijanščina, smo pričakovali, da bodo dejavnosti izključno v tem jeziku, vendar so nekateri odgovori pokazali nekoliko drugačno sliko. Vsi otroci namreč ne govorijo italijansko, zato se posebno v uvajalnem obdobju poleg italijanščine pojavlja tudi slovenščina. Vzgojiteljice

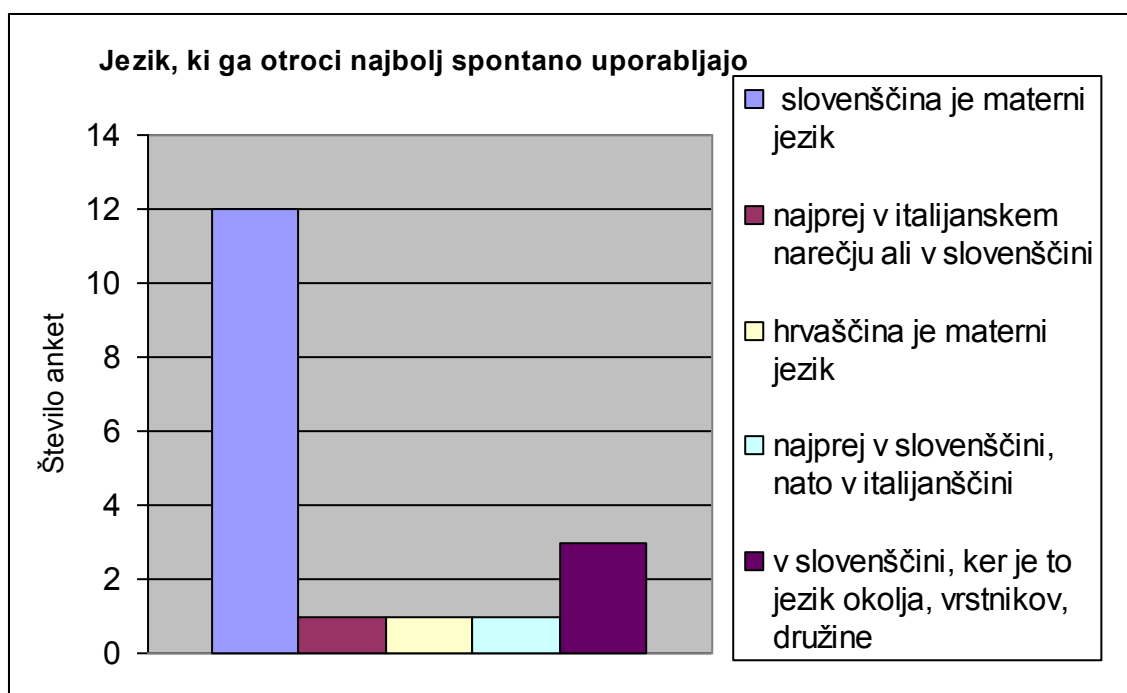
pa uporabijo slovenščino tudi v primeru, ko otroci ne razumejo italijanskih navodil. Tako se oba jezika prepletata, čeprav se teži k večji in dosledni rabi italijanščine.

Na vprašanje o jeziku načrtovanih dejavnosti in o jeziku nenačrtovanih dejavnosti, neformalne komunikacije smo dobili podobne odgovore pri vseh anketirancih. Velika večina jih je odgovorila, da vse poteka v italijanščini, nekatere vzgojiteljice pa so dodale, da si po potrebi pomagajo s prevajanjem navodil v slovenščino, če otrok ni razumel vsega, kar je bilo rečeno v italijanščini.

Na vprašanje, kako govorijo otroci med sabo, smo dobili različne odgovore. Nekatere vzgojiteljice menijo, da je vsako leto drugače, da na to vpliva, iz kakšnih družin otroci prihajajo. Velika večina odgovorov kaže na to, da otroci uporabljajo oba jezika, sledijo odgovori, kjer otroci med seboj govorijo izključno slovensko oziroma slovenščina prevladuje, pojavil pa se je tudi odgovor, da nekateri otroci med sabo uporabljajo tudi italijansko narečje.

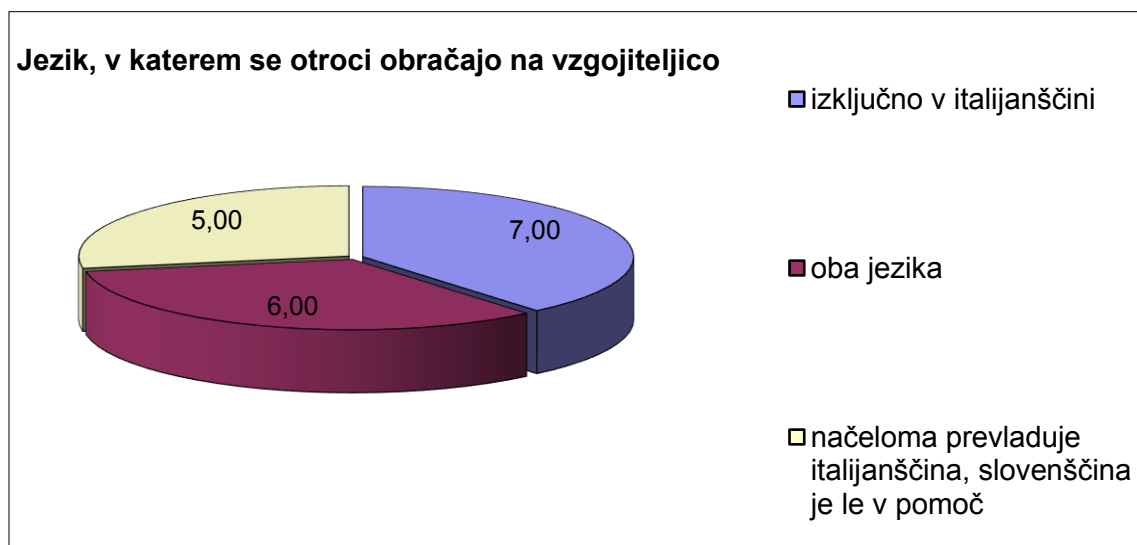
Dogaja se tudi, da otroci med sabo pri igri govorijo slovensko, v vodenih pogovorih pa italijansko.

Naslednje vprašanje je bilo podobno prejšnjemu. Zanimalo nas je, kateri jezik otroci najbolj spontano uporabljajo, in zakaj je temu tako. Ponovno je v odgovorih prevladoval slovenski jezik. Le pri dveh anketah je bil odgovor nekoliko drugačen, in sicer je v eni anketi vzgojiteljica povedala, da je na začetku najbolj spontano uporabljena slovenščina, sčasoma pa jo nadomesti italijanščina. Pri drugem odgovoru pa se je poleg slovenščine kot najbolj spontano rabo opazilo italijansko narečje. Kot vzrok za najbolj spontano rabo slovenščine so vzgojiteljice navajale dejstvo, da je to jezik okolja, družine, večine, prevladoval pa je odgovor, da otroci prinesejo ta jezik že od doma, saj je veliko otrok iz slovenskih družin, torej je slovenščina njihov materni jezik in drugega jezika ne poznajo. Če povzamemo, v italijanskih vrtcih je veliko otrok iz slovenskih ali mešanih družin, kjer govorijo slovensko, so pa tudi otroci, sicer redki, katerih materinščina je hrvaščina, zato se ti najbolj spontano izražajo v hrvaškem jeziku.



Graf 1: Jezik, ki ga otroci najbolj spontano uporabljajo, in vzroki za tako uporabo.

Sledilo je vprašanje, kjer nas je zanimalo, v katerem jeziku se otroci obračajo na vzgojiteljico. Glede na to, da je učni jezik v vrtcu italijanski, smo pričakovali, da se otroci v komuniciranju z vzgojiteljico poslužujejo samo tega, vendar pa je dejansko stanje nekoliko drugačno, kar pa je bilo moč pričakovati na podlagi informacij, pridobljenih v prejšnjem vprašanju. Tako je 7 vzgojiteljic od 18 kot odgovor zapisalo, da se otroci nanje obračajo izključno v italijanščini, 6 jih je povedalo, da otroci uporabijo oba jezika, 5 pa jih je dejalo, da otroci načeloma uporabijo italijanščino, če jo le znajo oziroma si s slovenščino samo pomagajo. Dodale so še, da so to zgolj posamezni primeri.



Slika 5: Jezik, v katerem se otroci obrnejo na vzgojiteljico.

Ne glede na to, v katerem jeziku se otrok obrne na vzgojiteljico, mu ta vedno in dosledno najprej odgovori v italijanskem jeziku, če pa slučajno opazi, da je otrok ni razumel, ponovi odgovor še v slovenščini oziroma v hrvaščini.

Tudi na vprašanje, ali različni govorni položaji vplivajo na izbiro jezika pri otrocih in pri vzgojiteljicah, sem dobila različne odgovore. Ti so bili sledeči:

- vzgojiteljice se prilagodijo jeziku, ki ga otrok razume,
- dodatna pojasnila so v slovenščini,
- ko se otroci pogovarjajo z vzgojiteljico, vedno izberejo italijanščino, ne glede na jezik, ki ga govorijo doma,
- ni bilo odgovora,
- položaji ne vplivajo,
- položaji vplivajo, ker otroci težijo k posnemanju jezika, s katerim so nagovorjeni,
- včasih vplivajo, včasih pa ne,
- odvisno od dejavnosti,
- da, vplivajo, ker otroci med sabo govorijo slovensko, z vzgojiteljico pa italijansko.

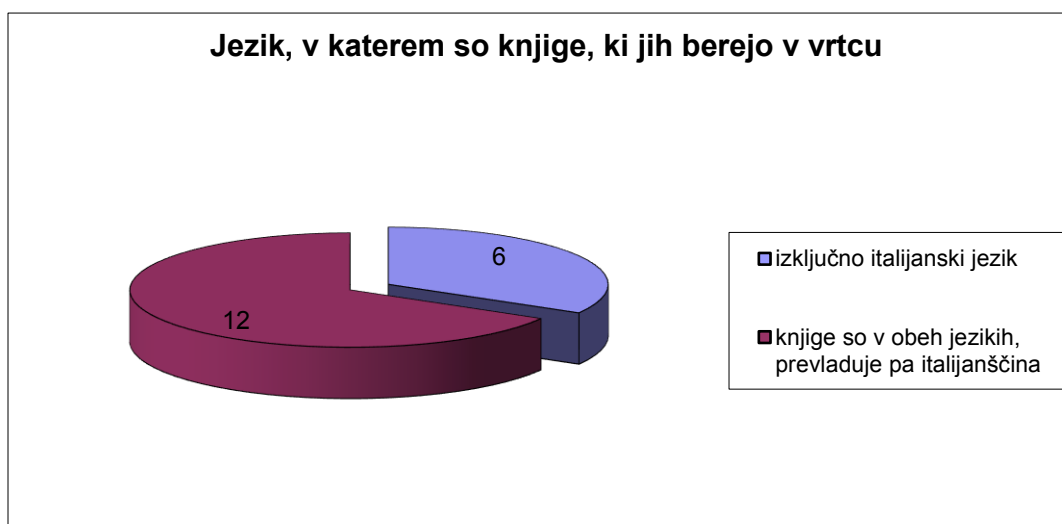
Iz teh odgovorov, nekateri so se ponavljali, sklepamo, da niso vse vzgojiteljice pravilno razumele vprašanja.

Sledilo je vprašanje, kdaj se začne seznanjanje z jezikom okolja, pri kateri starosti. Tu smo na jezik okolja mislili na slovenščino. Ponovno so bili odgovori različni. Veliko odgovorov pravi, da se seznanjanje začne z vstopom v vrtec, ne glede na starost. Sledili so odgovori, da se to začne že v družini, torej od rojstva dalje, z druženjem z vrstniki ... Manj anketirank je natančno navedlo starost, ki se giba od enega pa do treh let. Pojavil pa se je tudi odgovor, ki pravi, da otroci običajno zelo dobro poznajo jezik okolja, tj. slovenščino, saj so večinoma iz slovenskih družin. Tudi v tem primeru se seznanjanje z italijanščino kot jezikom okolja začne takoj ob vstopu v vrtec, morda je prisotna krajša uvajalna doba, če otrok italijansko ne zna.

Zanimalo nas je tudi, kakšne metode se uporabljajo za seznanjanje s slovenščino. Na to vprašanje nekaj anketirank ni odgovorilo, druge pa so navedle, da vse izhaja iz igre, uporabljajo se različne pesmi, deklamacije z rimami, šaljivke, rajalne igre, pripovedovanjem razlaga, različne gibalne in prstne metode, pomagajo pa si tudi z lutkami in knjigami, obiski v bližino

vrta, kakšna stvar se večkrat ponovi v obeh jezikih. En odgovor pravi, da vse izhaja iz igre, a da je poudarek na italijanskem jeziku. Pojavila sta se tudi dva odgovora, ki pravita, da je večina otrok že dvojezičnih, da govorijo slovensko že doma, in da posebne metode za seznanjanje s slovenščino niso potrebne, sicer pa načrtno uporabljajo knjig.

Knjige so otokom vselej dostopne, ne glede na jezik, v katerem so napisane, tako da je njihova izbira jezika prosta. 8 vzgojiteljic od 18 je napisalo, da si otroci lahko vedno sami izberejo jezik knjig, ki se jih bo bralo, 9 jih pa pravi, da včasih poslušajo izbiro otrok, včasih pa vztrajajo pri svoji izbiri jezika, 1 pa ni odgovorila. Poleg tega pa je 6 anketirank od 18 povedalo, da otrokom berejo izključno knjige v italijanskem jeziku, ostale pa berejo večinoma knjige v italijanščini, posebno pri načrtovanih dejavnostih, občasno pa berejo tudi knjige v slovenščini. Občasno skupaj preberejo tudi kakšno slovensko revijo.



Slika 6: Jezik, v katerem so knjige, ki jih berejo otokom v vrtcu.

Pri naslednjem vprašanju nas je zanimalo, v katerem jeziku so kulturne prireditve, ki jih otroci obiskujejo. Izkazalo se je, da prevladujejo prireditve v slovenskem jeziku, saj je 8 vzgojiteljic od 18 odgovorilo, da je večina prireditev v slovenščini oz. so prireditve v italijanščini zelo redke, 7 jih je napisalo, da si otroci ogledajo prireditve v obeh jezikih, 2 sta omenili izključno italijanski jezik, 1 pa izključno slovenski jezik.



Slika7: Jezik, v katerem so prireditve, ki jih otroci z vrtcem obiskujejo.

Zanimalo nas je tudi, katero zvrst jezika uporabljajo v vrtcu. Skoraj vse vzgojiteljice so napisale, da uporabljajo italijanski knjižni jezik, če je le mogoče, včasih zborni, večkrat pogovorni, če pa učni načrt zahteva, uporabijo tudi narečje. Narečje ali pogovorni jezik se večkrat pojavi v medsebojni komunikaciji otrok, vzgojiteljice pa ga uporabijo pri neformalni komunikaciji z otroki.

Pri naslednje vprašanju smo prosili anketirance, naj ocenijo delež slovenščine in italijanščine v vrtcu. Ponovno so bili odgovori različni. Ena anketa pravi, da je to težko oceniti, ostali odgovori pa so si bili enotni, da prevladuje italijanščina, le po enem mnenju naj bi bila deleža slovenščine in italijanščine enaka, torej v razmerju 50 : 50. Ocene v prid italijanščine so bile različne, nekateri so menili, da gre za razmerje 10 % : 90 %, več mnenj pa bilo za razmerje 30 % : 70 %. Pri štiri anketah pa je bila ocena deleža tudi utemeljena, in sicer so vzgojiteljice napisale, da se ta delež spreminja iz leta v leto, velikokrat tudi med samim šolskim letom, tako da je delež slovenščine na začetku šolskega leta večji, na koncu pa manjši, poleg tega pa se delež razlikuje tudi od skupine do skupine, odvisen je od potreb otrok. V vsakem primeru pa prevladuje italijanščina.

Na etnično mešanem območju kot je Slovenska Istra je pomembno seznanjanje z multikulturalizmom in vzgoja za odprtost do različnih kultur. Zanimalo nas je, kako je s tem v vrtcih, kjer smo anketirali. Pri treh anketah ni bilo odgovora na to vprašanje, pri dveh so odgovorili, da je to odvisno od situacije in od otrok, ki vrtec obiskujejo, pri drugih dveh anketah

pa so dejali, da se z multikulturalizmom niso srečali oz. ta ni prisoten, če pa se pojavi, so kulturne razlike upoštevane in otroci seznanjeni z njimi. Ostalih 11 anket pa je bilo multikulturalizmu bolj naklonjenih. To je razvidno iz sledečih odgovorov: pri 3 anketah sodelujejo v projektu *Otroci sveta*, v ostalih 8 anketah pa berejo literature drugih kultur, zgodbe iz različnih delov sveta, spoznavajo kulinariko različnih kultur, če imajo v skupini takega otroka, spoštujejo, upoštevajo njegove navade in običaje ter jih predstavijo ostalim otrokom, otroke vzgajajo in spodbujajo k medsebojnemu spoštovanju in sprejemanju drugačnosti, spodbujajo k sožitju, iščejo razlike in skupne značilnosti pripadnikov različnih kultur, seznanjajo se z različnimi življenjskimi navadami, spoznavajo igre, pesmi drugih narodov, v eni izmed teh anket je bilo zapisano, da se v njihovi ustanovi srečujejo z otroki različnih narodnosti, tako da je multikulturalizem njihov način življenja. To se kaže tudi pri sobivanju slovenskih in italijanskih otrok.

Za otroke je pomembno tudi ustvarjalno izražanje. Zanj so predvidene tudi posebne dejavnosti. Zanimalo nas je, na kakšen način se spodbuja ustvarjalnost otrok in v katerem jeziku to poteka. Ena anketa je bila brez odgovora na to vprašanje, v ostalih pa so vzgojiteljice napisale, da imajo otroci vedno možnost izbire na vseh področjih, dejavnost se prepletajo čez cel dan, vsa področja kurikula so med sabo povezana. Ustvarjalnost se spodbuja preko različnih umetniških tehnik, pesmic, izštevank, ugank, preko glasbe in plesa, razgovorov, igrice, vzgojiteljice spodbujajo otroke k sodelovanju v komunikaciji, k pripovedovanju zgodbic ... Vse to pa poteka v italijanščini. V odgovorih nismo zasledili niti ene dejavnosti, ki bi spodbujala ustvarjalnost v slovenskem jeziku.

Proti koncu ankete nas je zanimala usposobljenost vzgojiteljic za delo v jeziku okolja. Kot jezik okolja smo tu razumeli slovenščino. Izkazalo se je, da vse vzgojiteljice znajo slovensko. Pri tem vprašanju sta dve anketi ostali brez odgovora, ena anketiranka je napisala, da je takšna usposobljenost odvisna od vsake posameznice, dve vzgojiteljici sta jo ocenili kot dobro. Eni vzgojiteljici predstavlja slovenščina materni jezik, zato predvideva, da je dobro usposobljena za delo z njim, drugače pa ni bila deležna nobenega posebnega usposabljanja. Ena vzgojiteljica meni, da je usposobljena za delo z jezikom okolja, ker ima možnost sodelovati s kolegicami iz slovenskih vrtcev. Ostalih enajst vzgojiteljic pa je mnenja, da so tako strokovno kot tudi jezikovno usposobljene za delo v jeziku okolja, saj so končale srednjo pedagoško šolo ali pa pedagoško fakulteto v slovenskem jeziku, kar jim je dalo dovolj jezikovnega in

jezikovnodidaktičnega znanja. Poleg tega pa redno obiskujejo seminarje, študijske skupine, berejo strokovno literaturo, se srečujejo s kolegicami iz slovenskih vrtcev.

Pri vprašanju, kako anketiranke same ocenjuje svojo strokovno usposobljenost za delo v jeziku okolja, so bili odgovori sledeči. Štiri vzgojiteljice so jo ocenile kot zelo dobro. Ena od njih je dodala, da so glede usposobljenosti za delo v jeziku okolja bolj usposobljene od njihovih kolegic v slovenskih vrtcih za delo v italijanščini. Štiri so svojo usposobljenost ocenile kot dobro, nobena ni dala nikakršnih pojasnil, dve sta napisali, da nimata težav s sporazumevanjem ne z otroki ne s starši, tri menijo da so primerno oziroma dovolj usposobljene za tako delo, dve sta napisali, da sta strokovno usposobljeni, ena izmed starejših vzgojiteljic je napisala, da so imeli v preteklosti stroga preverjanja znanja slovenskega jezika, dve anketi pa sta ponovno ostali brez odgovora.

Anketa se je zaključila z vprašanjem, ali imajo vzgojiteljice možnost strokovnega izpopolnjevanja na področju jezika ter ali imajo dostop do strokovne literature. Ena anketa ni imela odgovora na to vprašanje, deset jih je odgovorilo pritrdilno brez dodatnega utemeljevanja, sedem pa jih je pritrdilo ter dodalo, da so z možnostmi zadovoljne, saj imajo dostop do literature, možnost obiskovanja seminarjev, študijskih skupin, tako da je izpopolnjevanje na strokovnem in jezikovnem področju optimalno. Ena izmed teh sedmih pa je še dodala, da pri jezikovnem izpopolnjevanju pogreša izpopolnjevanje v materinščini tj. italijanščini, saj imajo premalo možnosti obiskovanja seminarjev v italijanskem jeziku.

6 SKLEP

V diplomskem delu smo predstavili položaj slovenščine v italijanskih vrtcih v Slovenski Istri oziroma seznanjanje s slovenščino v teh vrtcih.

V prvem, teoretičnem delu smo najprej navedli nekaj značilnosti razvoja otroškega govora, nato smo povzeli nekaj teorij, ki se ukvarjajo z zgodnjo dvojezičnostjo, informacije o položaju narodne skupnosti sem črpala iz magistrske naloge Barbare Baloh, poleg tega pa smo si pomagali še s *Kurikulom za vrtce* ter z *Dodatkom h Kurikulu za narodnostno mešana območja*. Drugi, empirični del pa temelji na anketi, ki je bila izpeljana v decembru 2005 v italijanskih vrtcih koprške in piranske občine. Vprašalnik je bil oblikovan na podlagi *Kurikula za vrtce in Dodatka h Kurikulu*. Zanimalo nas je, kakšno je dejansko stanje slovenščine v italijanskih vrtcih, ali se ujema s Kurikulom.

Odgovori na anketna vprašanja in neformalni pogovori z vzgojiteljicami so nekoliko ovrgli pričakovanja, ki so temeljila na Kurikulu. Pričakovali smo namreč, da so otroci govorci italijanskega jezika oz. da prihajajo le iz italijanskih družin. Izkazalo se je, da italijanske vrtce obiskuje veliko otrok iz slovenskih oziroma mešanih družin, tako da poznajo slovenski jezik že od rojstva, od doma, iz okolja, v katerem živijo. V italijanskih vrtcih je tudi nekaj otrok, katerih materni jezik je hrvaščina. Vzrok za tako stanje je zmanjševanje števila otrok italijanske narodnosti, zato vrtci sprejemajo tudi otroke druge narodnosti. Veliko slovenskih staršev pa se odloči, da bo dalo svoje otroke v italijanski vrtec zato, da bi se ti naučili italijanskega jezika, da ne bi z njim imeli težav ob vstopu v osnovno in kasneje v srednjo šolo, ko postane italijanščina obvezen učni predmet. Veliko takih staršev ne govori italijanskega jezika, tako se vzgojiteljice z njimi sporazumevajo v slovenščini, čeprav je uradni jezik italijanski, in se tega tudi dosledno držijo. To smo opazili tudi ob dogovarjanju glede anketiranja. Tako ravnateljci kot vzgojiteljice so z avtorico diplomskega dela govorile izključno italijansko. Tudi ko so vzgojiteljice govorile z otroki, je to potekalo v italijanščini. Pojasnile so, da se tudi večina otrok, ki italijanskega jezika od prej ne pozna, po krajšem uvajalnem obdobju, ko si še pomagajo s slovenščino, in ob dosledni rabi hitro navadijo na italijanščino, tako da jo kasneje v komunikaciji z vzgojiteljico dosledno uporabljajo. Ko pa govorijo otroci med sabo, večinoma uporabljajo svoj materni jezik, tj. slovenščino, hrvaščino ali pa italijansko narečje. Povedale so tudi, da je načrtnega seznanjanja s slovenščino bolj malo, saj skoraj ni potrebe za to. Drugače pa je v osnovnih in srednjih šolah, kjer je slovenščina kot jezik okolja učni predmet.

LITERATURA

Baloh, B., 2003: *Vzorci govornega vedenja pri pripadnikih italijanske narodne skupnosti v Slovenski Istri*: magistrsko delo. Mentorica: B. Pogorelec. Ljubljana: FF.

Baloh, B., 2004: Seznanjanje s slovenščino v italijanskih vrtcih na narodnostno mešanem območju Slovenske Istre. *Annales* 14/2. 337–342.

Baloh, B. in Vrčon Komel, M., 2005: Opismenjevanje v slovenščini kot drugem jeziku v osnovni šoli z italijanskim učnim jezikom v Slovenski Istri. *Sodobna pedagogika* 56/5. 160–173.

Baloh, B. in Kranjc, S., 2007: Didaktično metodične strategije zgodnjega učenja slovenščine. Kovačič, Kristina (ur.): *Šest poučevalnih modelov za slovenščino v šolah in vrtcih v Furlaniji Julijski krajini*. Trst: Deželni zavod za pedagoško raziskovanje v Furlaniji Julijski krajini – IRRE Friuli Venezia Giulia. 20–29.

Bernjak, E., 1990: *Kontrastivna obravnava dvojezičnosti s posebnim poudarkom na slovensko-madžarsko dvojezičnost na narodnostno mešanem območju Prekmurja*: magistrska naloga. Mentorica: O. Kunst Gnamuš. Ljubljana: FF.

Bešter Turk, M., 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4. 111–130.

Čok, L., 1994: *Upovedovanje in učenje drugega jezika v otroštvu*: doktorska disertacija. Mentorice: B. Marentič-Požarnik, T. Miklič, B. Pogorelec, N. Milani-Kruljac. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Čok, L., 1999: Zgodnja večjezičnost in izobraževanje. Osnove za oblikovanje modela. *Annales* 9/1 (16). 111–126.

Čok, L., 2002/03: Gradiva s predavanj didaktike italijanskega jezika na Oddelku za romanistiko Filozofske fakultete v Ljubljani.

Dodatek h Kurikulu za vrtce (2002):
[http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtec_Dodatek - narodnostno mesana.pdf](http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtec_Dodatek_-_narodnostno_mesana.pdf) (28. 6. 2012)

Ferbežar, I., 1999: Merjenje in merljivost v jeziku (Na stičišču jezikoslovja in psihologije: nekaj razmislekov). *Slavistična revija* 47/4. 417–435.

Kranjc, S., 1992/93: Otroški govor. *Jezik in slovstvo* 38/1–2. 19–28.

Kranjc, S., 1999: *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Kranjc, S., 2008: Slovenščina v vrtcu. Pižorn, K. (ur.): *Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov konference, Ljubljana, 25. in 26. sept.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 129–134.

Kurikulum za vrtce (1999): http://www.mszs.si/slo/solstvo/os/pdf/vrtci_kur.pdf (27. 6. 2012).

Marjanovič Umek, L., 1990: *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: DZS.

Marjanovič Umek (ur.), 2001: *Otrok v vrtcu: priročnik h Kurikulu za vrtce*. Maribor: Obzorja.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T. in Poljanšek, A., 2002: *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut FF.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.), 2004: *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut FF.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K., 2005: *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U., 2006: *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.

Mikolič, V., 2004: *Jezik v zrcalu kultur*. Koper: Založba Annales.

Petric, I. 2004: Besediloslovna primerjava pisne produkcije tujih in rojenih govorcev slovenščine. *Jezik in slovstvo* 49/ 3–4. 133–144.

Pirih Svetina, N., 2005: *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.

Pirih Svetina, N. in Ferbežar, I., 2005: Slovenščine tujejezičnih govorcev. *Jezik in slovstvo* 50/6. 3–15.

Sagadin, J. 1993: *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Ustava Republike Slovenije (http://www.us-rs.si/media/ustava_koncna.2013.pdf; pridobljeno 26. 9. 2016)

Vigotski, Lev S., 2010: *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Verschueren, J. 2000: Razumeti pragmatiko. Ljubljana: *cf.

Zakon o vrtcih (Uradni list RS, št. 100/2005)

(<https://www.uradni-list.si/1/content?id=58651>; pridobljeno 26. 9. 2016)

Zakon o posebnih pravicah pripadnikov italijanske in madžarske narodnosti na področju vzgoje in izobraževanja (ZPIMVI) (Uradni list RS, št. 35/01 in 102/07 – ZOsn-F) (<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2611#>; pridobljeno 26. 9. 2016).

PRILOGE

Priloga 1:

VPRAŠALNIK ZA VZGOJITELJE/-ICE V ITALIJANSKIH VRTCIH

Spoštovani anketiranec, anketiranka! Najlepše se zahvaljujem za pomoč in sodelovanje pri tej anketi, s katero bi rada prišla do podatkov, kakšna je dejanska raba slovenščine v italijanskih vrtcih. Z anketo pridobljeni podatki bodo predstavljeni v moji diplomski nalogi z naslovom Poučevanje slovenščine kot jezika okolja pri italijanski narodni skupnosti v Slovenski Istri v predšolskem obdobju.

Zahvaljujem se za odgovore in za sodelovanje, Monika Komel

I. SPLOŠNI PODATKI:

- Opravljam delo
 - a) vzgojiteljice
 - b) pomočnice vzgojiteljice
- Starost: _____
- Delovna doba v vrtcu: _____
- Vzgojno-varstvena ustanova, kraj, enota, oddelek:

- Izobrazba (stopnja in smer): _____

- Starost otrok v oddelku:

II. VPRAŠANJA O POLOŽAJU SLOVENŠČINE KOT JEZIKA OKOLJA V ITALIJANSKIH VRTCIH:

1. V katerem jeziku potekajo dejavnosti v vrtcu?

2. V katerem jeziku so načrtovane dejavnosti (npr. dajanje navodil), v katerem pa nenačrtovane dejavnosti, neformalna komunikacija?

3. Kako govorijo otroci med sabo?

4. Kateri jezik najbolj spontano uporabljajo? Zakaj?

5. V katerem jeziku se obračajo na vzgojiteljico?

6. Kako se vzgojiteljica odzove na otroka, ali mu odgovori v istem jeziku, kot je on postavil vprašanje?

7. Ali različni govorni položaji vplivajo na izbiro jezika pri otrocih in pri vzgojiteljicah? Na kakšen način?

8. Kdaj se začne seznanjanje z jezikom okolja, pri kateri starostni skupini?

9. Kakšne metode se uporabljajo za seznanjanje s slovenščino?

10. V katerem jeziku so knjige, ki jih berete otrokom?

11. Ali lahko otroci sami izberejo jezik knjig?

- Da, vedno.
- V katerem jeziku bodo knjige, ki se jih bo bralo, vedno odločam jaz.
- Včasih poslušam izbiro otrok, včasih pa vztrajam pri svoji izbiri jezika.

12. Kdaj lahko pridejo do knjig?

- Knjige so otrokom vselej dostopne, ne glede na jezik, v katerem so napisane.
- Otrokom so dostopne ob določenem času.
- Otrokom niso dostopne. Ponudim jih jaz.

13. V katerem jeziku so kulturne prireditve, ki jih otroci obiskujejo?

14. Se pri dejavnostih v vrtcu uporablja knjižni jezik, kateri in kdaj, ali morda pogovorni jezik, narečje?

15. Ocenite, kakšen je delež slovenščine in italijanščine v vrtcu?

16. Na kakšen način poteka seznanjanje otrok z multikulturalizmom pri vas, v vašem vrtcu?

17. Na kakšen način se spodbuja ustvarjalno izražanje otrok in v katerem jeziku? Katere dejavnosti so za to predvidene?

18. Kako so vzgojiteljice usposobljene za delo v jeziku okolja?

19. Kako sami ocenjujete svojo strokovno usposobljenost za delo v jeziku okolja?

20. Imate možnost strokovnega izpopolnjevanja na področju jezika? Imate dostop do strokovne literature?

ZAHVALA

Na tem mestu se zahvaljujem vsem, ki so kakorkoli pripomogli, da je ta diplomska naloga nastala.

Najprej bi se rada zahvalila svojim staršem, ki so mi omogočili študij in me vseskozi podpirali, da sem prišla do tu. Prisrčna hvala Boštjanu za vse spodbudne besede, razumevanje in tehnično pomoč.

Iskrena zahvala gre moji mentorici dr. Simoni Kranjc, ki me je s svojimi strokovnimi nasveti bogatila ter usmerjala pri mojem delu in bila z menoj zelo potrpežljiva.

Za prijazno pomoč in sodelovanje v anketi se zahvaljujem vzgojiteljicam vrtca *Delfino blu* iz Kopra, Semedele, Bertokov in Hrvatinov ter vzgojiteljicam vrtca *La Coccinella* iz Lucije, Pirana, Strunjana in Sečovelj.

Prisrčna hvala vsem!

IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Monika Komel izjavljam, da sem s pomočjo svoje mentorice dr. Simone Kranjc samostojno napisala diplomsko nalogo *Seznanjanje s slovenščino kot jezikom okolja v predšolskem obdobju pri italijanski narodni skupnosti v Slovenski Istri*.

Podpis: _____

Ljubljana, 2016