letnik 17 • št. 3

Razredni pouk

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Postopno uvajanje tujega jezika v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana

ISSN 1408782003

Vsebina

1 UVODNIK

1 • Katica Pevec Semec, Uvajanje in spremljanje tujega jezika na razredni stopnji

3 KURIKULARNI KOTIČEK

3 • Katica Pevec Semec, Matrika učnega načrta tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju

10 • Sonja Zajc, Vloga šolske projektne skupine in ravnatelja pri postopnem uvajanju tujega jezika v 2. in 3. razred

16 TEORIJA PRAKSI

16 • Saša Jazbec, Karmen Pižorn, Milena Košak Babuder, Izzivi in pasti sodobnega učenja in poučevanja tujega jezika v zgodnjem obdobju šolanja

24 • Mateja Dagarin Fojkar, Razvijanje govornega sporazumevanja v tujem jeziku pri mlajših učencih

POUK, KI NAVDUŠI

29 • Anja Frank, Angleščina v 2. razredu osnovne šole – Hello, hello, hello, how are you?

35 • Teja Fuchs, Fleksibilna organizacija urnika kot spodbuda za učinkovitejše izvajanje pouka

39 • Maja Kuronja, Načrtovanje pouka tujega jezika v 2. razredu

46 • Barbara Umek, Ko učenci spregovorijo v tujem jeziku

50 • Mija Selič, Otroku prijazen pristop k učenju tujega jezika

56 • Irena Hancman, Dejavnosti in pristopi za spodbujanje komunikacije v tujem jeziku

59 • Martina Rajšp, Saša Jazbec, Alja Lipavic Oštir, Začetno naravoslovje po nemško

IZ MOJEGA DNEVNIKA

64 • Barbara Šolar Jerič, Moje izkušnje s poučevanjem tujega jezika v 2. razredu

68 • Nada Pignar, Jeziki kot strokovna kompetenca učitelja v šoli

71 SREDICA

71 • Katja Leben, Razvijanje predopismenjevalnih spretnosti v angleščini

NAVODILA AVTORJEM

Uvajanje in spremljanje tujega jezika na razredni stopnji

Mag. Katica Pevec Semec,
Zavod RS za šolstvo

Spoštovane bralke in bralci,

pred vami je nova številka revije *Razredni pouk*, ki je v celoti namenjena uvajanju in spremljanju tujega jezika na razredni stopnji. Za vse, ki smo že več desetletij aktivno vpeti v razvijanje učenja in poučevanja tujih jezikov na zgodnji stopnji šolanja, in tiste, ki z učenjem in poučevanjem tujih jezikov nabirate prve izkušnje, je ta številka prelomna. V njej niso predstavljene že znane teoretične predpostavke, povezane z učenjem in poučevanjem tujih jezikov na zgodnji stopnji šolanja in predstavitve izkušenj iz prakse, ki so rezultat dela v projektih prejšnjih let – pač pa ta številka obsega premišljeno izbrane teoretične in kurikularne poudarke ter izkušnje prakse, ki so rezultat prvega leta sistemskega uvajanja tujih jezikov v zgodnjo stopnjo šolanja v naših osnovnih šolah, obogatena pa je tudi z nekaterimi izkušnjami učenja in poučevanja tujih jezikov, ki potekajo izven sistemskega izvajanja. Želimo si, da bi vas vsebine prispevkov nagovorile k premisleku, vam dale potrditev in morda novo spodbudo za učinkovito uvajanje tujih jezikov v zgodnjo stopnjo šolanja v naslednjih letih.

S sistemskim uvajanjem tujega jezika v 2. in 3. razred so tudi naši učenci pridobili izobraževalne možnosti, primerljive tistim, ki jih imajo sovrstniki iz številnih, tudi sosednjih držav, kjer se le-ti učijo tuji jezik že vrsto let kot del obveznega temeljnega programa.

Z izvajanjem tujega jezika v 2. razredu osnovne šole je v šolskem letu 2014/15 začelo prvih 60 šol. Tem šolam se je v tem šolskem letu (2015/16) pridružilo 90 novih šol. V šolskem letu 2016/17 pa je predvideno izvajanje prvega tujega jezika v 2. razredu na vseh preostalih osnovnih šolah. Učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. razredu v naš kurikularni prostor prinaša številne novosti: gre za en učni načrt, namenjen različnim tujim jezikom; ciljev in standardov je v primerjavi z ostalimi učnimi načrti v 2. razredu malo in so splošne narave. Ključna didaktična principa učnega načrta sta večdimenzionalnost učenja tujih jezikov in celovitost otrokovega sveta. Za izvajanje učnega načrta ni predpisanih učbenikov in delovnih zvezkov. Ta učni načrt pomeni precej drugačno paradigmo učenja in poučevanja tujih jezikov od sicer tradicionalne in zato si bodo morali učitelji izvajalci tujega jezika pridobiti dodatno znanje in seveda tudi izkušnje.

To so le nekateri poudarki, ki spremljajo uvajanje novega učnega načrta. Učitelji si pri načrtovanju in izvajanju pouka pomagajo s t. i. matriko učnega načrta, ki je podrobneje predstavljena v tej številki.

V prvem letu uvajanja tujega jezika v 2. razred osnovne šole smo na Zavodu za šolstvo strokovno podpirali šole ter spremljali izvajanje. V nadaljevanju izpostavljamo nekaj splošnih ugotovitev. Učitelji dobro poznajo učni načrt, saj so v 2. razredu v pouk vključevali večino ključnih poudarkov novega predmeta. Spremljava pouka je pokazala didaktično premišljeno načrtovanje pouka. Pouk je obsegal ustrezno zastopanost poslušanja, igralnih dejavnosti in reproduktivnih pristopov. V pouk so bili vključeni tudi različni mediji (risanke, slikanice, YouTube). Učitelji so pokazali tudi ustrezen odnos do jezikovnih napak učencev. Učenci so bili pri pouku miselno aktivni, vendar jih je v

prihodnje treba spodbujati tudi k višjim ravnem mišljenja. Risanje in barvanje kot dejavnosti, ki pri pouku tujega jezika sodita med neproduktivne dejavnosti (t. i. mašila pouka), sta se na koncu leta zmanjšali, vendar sta bili ponekod še vedno prisotni. Pri opazovanju pouka v 2. razredu med močnimi elementi gotovo velja poudariti učitelja kot jezikovni model ter njegov ustrezen jezikovni vnos. V prihodnje je kljub temu treba okrepiti še naslednje elemente matrike učnega načrta: medpredmetnost, fonološko zavedanje in osredotočenost na učenca.

Učitelji so cilje in standarde iz učnega načrta ocenili kot uresničljive. Predznanje učencev na področju slušnega razumevanja, izvedenega na začetku 2. razreda, je pokazalo, da učenci kljub temu, da so uradno začetniki, že veliko znajo. Preverjanje dosežene ravni znanja na področju slušnega razumevanja na koncu 2. razreda je izpostavilo močna področja, povezana z določenimi vsebinami iz drugih učnih načrtov. Glavnina učencev je pri dodatni spremljavi preverjanja govorne zmožnosti pokazala, da zmore razumeti navodila za delo v tujem jeziku in se ob dodatni pomoči smiselno odziva tako, da preklaplja med tujim in učnim jezikom.

Učenci se radi učijo tuji jezik, pouk tujega jezika jim je všeč, najbolj takrat, ko se igrajo, kadar delajo v skupini in kadar se pogovarjajo, poslušajo, pojejo in plešejo. Pri izbiri jezikov imajo učenci deljeno mnenje, nekateri bi se namesto izbranega tujega jezika raje učili druge jezike (npr. francoščino, španščino, italijanščino, kitajščino). Učenci imajo visoka pričakovanja za doseganje ravni znanja pri tujem jeziku. Večina učencev bi rada tako dobro razumela in govorila tuji jezik, da bi lahko brez težav razumela risanke, knjige, filme in se pogovarjala v tujem jeziku.

Tudi starši z zanimanjem spremljajo uvajanje tujega jezika pri svojih otrocih in ugotavljajo, da se njihovi otroci radi učijo tujega jezika in so motivirani za učenje.

Pri pouku tujega jezika so tudi učenci z učnimi težavami in učenci s posebnimi potrebami. Učitelji zaznavajo njihove učne in posebne potrebe in zanje pripravljajo različne prilagoditve: največ jih je v didaktičnem učnem okolju, manj na fizičnem, socialnem in kurikularnem okolju. Izkazalo pa se je tudi, da je didaktično pester pouk tujega jezika – pouk, ki v visokem deležu uresničuje učni načrt – ustrezen tudi za otroke s posebnimi potrebami, in sicer – kar je najbolj zanimivo – celo brez zahtevnih posebnih prilagoditev.

Pri izvedbenih vidikih in posebnostih poučevanja in učenja tujega jezika v 2. razredu smo ugotovili, da na področju organizacije urnika ni bilo večjih težav, prevladoval je model dveh šolskih ur na teden, čeprav to z vidika spodbujanja sporazumevalne zmožnosti pri učencih ni optimalna organizacijska oblika. Umeščenost novega predmeta v urnik 2. razreda je bila različna, prevladovale so prve in zadnje ure v dnevu, pogosto med njimi ni bilo razmika (zaporedni dnevi). Pouk tujega jezika se je ponekod izvajal tudi v obliki blok ure na podružnicah, kar je z vidika učinkovitosti pouka tujega jezika za mlajše učence najmanj zaželena organizacijska oblika. Zato si na področju organizacije pouka v prihodnje želimo več fleksibilnega pristopa, ki ga naša zakonodaja tudi omogoča.

Z novim učnim načrtom se odpirajo vrata večjezični in medkulturni normi za vse udeležence vzgojno-izobraževalnega okolja. Srečevanje s tujim jezikom v službenem in zasebnem času postaja vedno večja praksa tako učiteljev, ki izvajajo pouk tujega jezika, kot ravnateljev. Vedno več učencev govori več kot en jezik, starši se doma s svojimi otroki pogovarjajo v različnih maternih jezikih. Medkulturnost in večjezičnost sta že dolga stalnica v številnih učnih okoljih – želimo si, da bi skupaj z ostalimi poudarki učnega načrta za tuji jezik v 2. in 3. razredu predstavljali temelje jezikovnega izobraževanja, na katere bi se lahko naslonili tudi posodobljeni učni načrti za tuje jezike od 3. razreda dalje. ■

Obveščamo vas, da bo tudi prva številka 18. letnika revije Razredni pouk namenjena temi uvajanja tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Vabljeni k branju.

Matrika učnega načrta tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju

Mag. Katica Pevec Semec,
Zavod RS za šolstvo

Povzetek: V prispevku je predstavljenih nekaj ključnih poudarkov novih učnih načrtov za tuji jezik v 1. ter v 2. in 3. razredu, in sicer otrokovo celostno dojemanje sveta, večdimenzionalnost kot ključno didaktično načelo, odprtost in avtonomnost ter postopnost v izgrajevanju sporazumevalne zmožnosti. Podrobneje je opisana matrika učnega načrta, ki jo učitelji lahko uporabljajo kot orodje za načrtovanje pouka na letni in sprotni ravni pri tujem jeziku v 1. oz. 2. in 3. razredu. Ključne besede: celostno dojemanje sveta, večdimenzionalnost (CLIL), odprtost, sporazumevalna zmožnost v tujem jeziku, matrika učnega načrta. Foreign Language Curriculum Matrix in the First Educational Triad. Abstract: The paper presents some of the key points of the new foreign language curricula for the 1st, 2nd and 3rd grade, namely a comprehensive perception of the world of children, multidimensionality as the key didactic principle, openness and autonomy, and gradualness in building communication skills. The curriculum matrix is described in greater detail; teachers can use it as a tool for the yearly and regular planning of foreign language lessons in the 1st, 2nd or 3rd grade. **Key words:** comprehensive perception of the world, multidimensionality (CLIL), openness, foreign language communication skills, curriculum matrix.

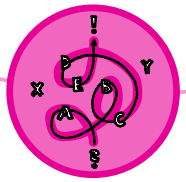
Uvod

V šolskem letu 2014/15 smo v osnovni šoli v obveznem predmetniku dobili nov programski element, tj. *Tuji jezik v 2. in 3. razredu*, ter v šolskem letu 2015/16 še *Tuji jezik v 1. razredu kot neobvezni izbirni predmet*.

Nova programska elementa prinašata v osnovnošolski sistem več novosti:

- širitev predmetnika v prvem, drugem in tretjem razredu za dve uri tedensko,
- novo paradigmo na področju učenja in poučevanja tujih jezikov, prežeto s sodobnejšim pojmovanjem večjezičnosti, z znanjem jezika ter razvijanjem jezikovnih kompetenc,
- CLIL kot inovativna, sodobna didaktična izvedba učenja in poučevanja tujih jezikov s poudarkom na jezikovnih in predmetnih ciljih in vsebinah ter jezikovnih standardih,
- izbor jezikov: angleščina ali nemščina oz. delovni jeziki EU,
- enotni učni načrt za različne tuje jezike,
- dodatno usposobljenost kadra, ki bo izvajal pouk tujega jezika v 1., 2. in 3. razredu. (Pevec Semec 2013).

Nastajanje učnih načrtov za tuji jezik v 1. ter 2. in 3. razredu ima dolgo tradicijo. Naj spomnimo, da smo leta 2012 na Zavodu za šolstvo pripravili dokument *Učni načrt za tuji jezik v 1. VIO*, ki je bil tudi potrjen na Strokovnem svetu za splošno izobraževanje. Na predlog pristojnih vladnih služb smo leta 2013 pripravili dva učna načrta: *Tuji jezik v 2. in 3. razredu* in *Tuji jezik v 1. razredu kot neobvezni izbirni predmet*. Tuji jezik v drugem razre-



du se je nato začel postopno uvajati na 60 šolah v šolskem letu 2014/15 ter na 90 šolah v šolskem letu 2015/16, v prvem razredu pa na več kot 400 šolah v šolskem letu 2015/16. Pri tem ne smemo pozabiti še na uvajanje drugega tujega jezika kot neobveznega izbirnega predmeta, ki se je začel postopno uvajati s šolskim letom 2014/15.
Učna načrta za tuji jezik v 1. ter v 2. in 3. razredu slonita na domačih izkušnjah in evropskih standardih. Pri tem je treba poudariti, da je predhodnica omenjenima načrtoma domača večdesetletna tradicija, ki se je razvijala skozi izkušnje neformalnega in nesistemskega učenja in poučevanja tujih jezikov na zgodnji stopnji šolanja v obliki različnih projektov.
Med različnimi projekti naj omenimo ključnega, to je projekt *Uvajanje tujega jezika in jezikovnega ter medkulturnega uzaveščanja*, ki je potekal v letih od 2008 do 2010. Kazalnikov tega projekta je veliko, naj omenim le nekatere: vključenih je bilo 60 učiteljev z 42 osnovnih šol, 10 predstavnikov različnih fakultet in univerz ter 13 sodelavcev Zavoda RS za šolstvo, več mednarodnih evalvatorjev, na osnovi analize in nadgradnje obstoječe prakse učenja in poučevanja tujih jezikov pri nas je bil oblikovan koncept zgodnejšega učenja tujih jezikov, objavljeni so bili številni članki in dve monografiji s predstavljeno analizo stanja na področju razvoja tujih jezikov ter več kot 30 primerov prakse CLIL-a od 1. do 3. razreda, še vedno aktivno spletno okolje (Jazbec, Lipavic Oštir idr. 2010).
Med evropskimi standardi sta učna načrta za tuji jezik upoštevala *Vodnik za razvoj politik jezikovnega izobraževanja v Evropski uniji* (2007), *Akcijski načrt 2004–2006* za spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti ter *Skupni evropski referenčni okvir za jezike* (2011).
V tem prispevku se bomo usmerili na specifiko učnega načrta, ki je identična tako za 1. kot 2. in 3. razred, ter jo predstavili skozi ključne poudarke in z matriko učnega načrta, tj. pripomočkom za načrtovanje pouka po učnem načrtu.

V čem se kaže skladnost učnega načrta z otrokovim celostnim dojemanjem sveta?

Tuji jezik vstopa v predmetnik 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja (v nadaljevanju 1. VIO) in nanj lahko gledamo z različnih perspektiv. Na sistemski ravni gre za sistematizacijo novega strokovnega kadra z dodatno 2-urno obveznostjo na teden. Novi programski element ne ogroža obstoječih zaposlitev, temveč odpira možnost za dodatne zaposlitve. Pouk tujega jezika v 1. VIO lahko izvaja le strokovno usposobljen kader, in sicer učitelj razrednega pouka ali učitelj tujega jezika. V obeh primerih je potrebna dokvalifikacija. V 1. VIO se matični učiteljici in drugi strokovni delavki (zgolj v 1. razredu) pridruži nova sodelavka.
Menimo, da je med perspektivami, s katerih lahko gledamo na novi predmetnik in učni načrt, najpomembnejša perspektiva učenca; le-ta mora biti v središču vzgojno-izobraževalnega procesa. Pri tem se je treba vprašati, kakšnega učenca imamo pred seboj. Med različnimi razvojnimi vidiki naj omenimo učenčevo *celostno dojemanje sveta.*
V starostnem obdobju zgodnjega otroštva velja, da otroci ne delijo sveta na matematiko, šport, spoznavanje okolja, glasbeno umetnost, slovenščino, likovno umetnost in tuji jezik – se pravi na predmete, iz katerih je sestavljen predmetnik v 1. VIO. To so strokovni vidiki nas odraslih, ki smo oblikovali predmetnik.
Otroke v tem starostnem obdobju zanima neposredno okolje, v katerem živijo in ga konkretno doživljajo tukaj in zdaj. Pri doživljanju sedanjosti jih najbolj pritegnejo dejavnosti, v katerih so lahko aktivni soustvarjalci, se neposredno preizkušajo v različnih veščinah in pri tem uporabljajo ter razvijajo različna znanja, spretnosti ter oblikujejo odnosni vidik. Element celostnega dojemanja sveta je pri pouku najučinkoviteje vključen v didaktični pristop, ki se naslanja na različne predmete in se najpogosteje izkazuje skozi premišljene igralne dejavnosti, ki otroka celostno vključijo. Ko starši doma otroke vprašajo, kaj so počeli v šoli, najpogosteje odgovorijo, da nič posebnega oz. da so se igrali.
Celostnost dojemanja sveta otrok kot ena od razvojnih posebnosti v zgodnjem otroštvu sloni na izsledkih raziskav razvoja in delovanja možganov, za katere je v tem obdobju značilno, da še nimajo izoblikovanih živčnih centrov za specifične funkcije, ki so značilne pri odraslem človeku. V praksi se to pri otrocih odraža tako, da so npr. še neobremenjeni s stereotipnim načinom mišljenja in reševanja problemov (realistično in domišljijsko mišljenje), si upajo tvegati, raziskovati tudi na

področjih, kjer še nimajo izkušenj, sprejemati izzive in se brez strahu pred vnaprejšnjim neuspehom pognati v raziskovanje sveta, v katerem živijo (Čok 2008).
Poleg celostnega dojemanja sveta je treba omeniti tudi elastičnost možganov v tej starosti, ki se kaže v razvejanosti sinaps, t. j. povezav med posameznimi živci, ki so pri starosti od 0 do 2 let najgostejše, pri odraslih jih opazimo manj, vendar so v primerjavi z mlajšimi otroki bolj stabilne. Gosta mreža sinaps pomeni, da se otrok uči na različne načne, preko različnih dražljajev. Na gostoto mreže vpliva neposredno okolje – bolj ko je čustveno in vsestransko bogato z izzivi za učenje, gostejše povezave med živci se ustvarijo. Zaključimo lahko, da se povezava med učnim načrtom za tuji jezik v 1. oz. 2. in 3. razredu in celostnim dojemanjem sveta ter elastičnosti možganov kaže v filozofiji predmeta, kjer se cilji tujega jezika, t. j. cilji sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku, razvijajo v celostni povezavi z ostalimi predmeti v 1., 2. in 3. razredu in ne ločeno, kot je to značilno za predmetni pouk tujega jezika.

Večdimenzionalnost učenja in poučevanja tujih jezikov

Učenje in poučevanje tujega jezika v 1. VIO je specifično in mora potekati po načelih, ki veljajo za siceršnje učenje in poučevanje na zgodnji stopnji šolanja. Učni načrt pri tem izpostavlja posebno didaktiko poučevanja, kjer imamo v mislih sodobni, odprt didaktični koncept, ki se najbolj izkazuje v večdimenzionalnosti kot osrednjem načelu. Večdimenzionalnost se v primerjavi s tradicionalnim in komunikacijskim pristopom učenja in poučevanja tujih jezikov izkazuje v tem, da se sočasno nanaša na 4 ključne dimenzije učenja: kognitivne, kulturne, jezikovne in vsebinske. Gre za sestavne elemente sodobne metodologije učenja tujih jezikov, znane pod kratico CLIL, ki jo pri nas različno prevajamo: jezikovna kopel, imerzija, integrirani pouk nejezikovnega predmeta/vsebin idr. (Coyle idr. 2010).
Elementi večdimenzionalnosti ustvarjajo okvir za vključevanje znanja, spretnosti in razumevanja vsebin, uporabo jezika in razvijanje miselnih procesov. Didaktični pristop učenja in poučevanja tujih jezikov učenca nagovarja celostno. Omogoča mu naravni pristop k učenju tujih jezikov, saj ni usmerjen v pridobivanje besedišča in usvajanje jezikovnih struktur, temveč pred učence postavlja emocionalne, intelektualne in kognitivne izzive. Učenci so tako naravno motivirani z vsebinami in pristopi v učenju tujih jezikov, ki niso tipično jezikovni. Zaključimo lahko, da učitelj z upoštevanjem učnih načrtov za tuji jezik pri učencih spodbuja razvoj sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku preko vsebin, ciljev in konceptov drugih predmetov v 1. VIO.

Odprtost učnega načrta in avtonomnost pri izvajanju pouka

Učni načrt za tuji jezik v 1. in v 2. in 3. razredu je en dokument za različne tuje jezike. Med tujimi jeziki sta načeloma predvideni angleščina ali nemščina oz. delovni jeziki Evropske unije.
Učni načrt ima zgolj 3 splošne cilje in 12 specifičnih ciljev v 1. razredu za 70 ur pouka, ter 23 specifičnih ciljev za 2. in 3. razred za 140 ur pouka. Cilji in standardi so splošni, okvirni in jih je treba vpeljevati v pouk na letni in sprotni ravni. V tem pogledu se razlikujejo od zapisa drugih učnih načrtov za 1. VIO, ki so bolj razdrobljeni in temu primerno obsežnejši. Odprtost učnega načrta pred učitelje postavlja nov izziv in jih strokovno nagovarja k večji avtonomnosti, ne le pri izbiri metod in načinov dela, temveč tudi pri doseganju ciljev in standardov znanja (Učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. razredu 2013).
Za izvajanje učnega načrta za tuji jezik v 1. ter 2. in 3. razredu ni obvezujočih učnih gradiv. Cilji in standardi v 1. in 2. razredu so usmerjeni v področje poslušanja in slušnega razumevanja in govorjenja. Na koncu 3. razreda je poleg teh dveh področij ciljev, predvideno še področje branja in bralnega razumevanja ter pisnega sporočanja. Pri tem se je treba zavedati, da so učenci v 1. VIO v procesu opismenjevanja, zato je treba to upoštevati in razvijati tudi pri tujem jeziku.
Učitelji pri pouku tujega jezika uporabljajo različno didaktično gradivo, ki je lahko bolj značilno za jezikovni pouk (npr. lutke, slikanice, karte), ali /in didaktično gradivo, ki se ga sicer uporablja pri pouku drugih predmetov v 1. VIO (žoge, raziskovalne škatle ipd.). Pouk tujega jezika je močno

podprt tudi z IKT, ki naj poleg motivacije služi tudi preverjanju in poglabljanju znanja.

Postopno izgrajevanje sporazumevalne zmožnosti

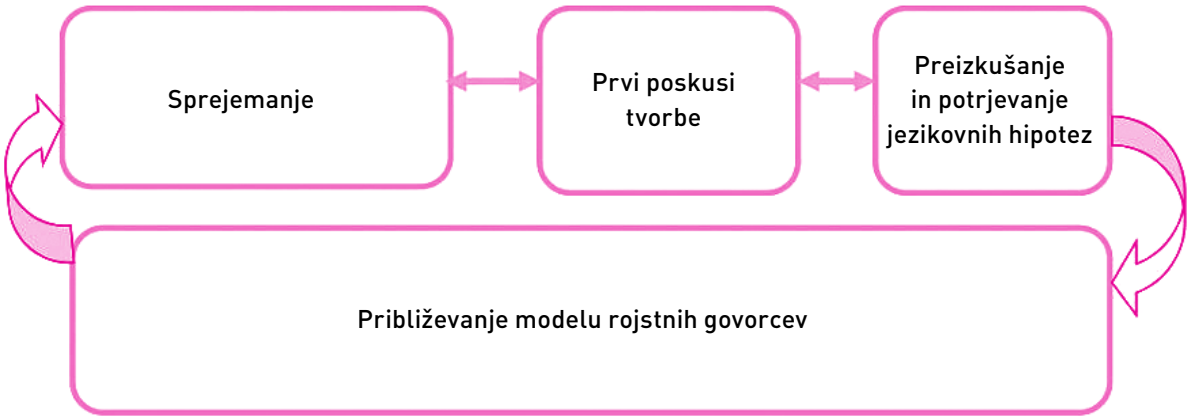
V učnem načrtu je za 1. ter 2. in 3 razred predstavljen enak koncept učenja in poučevanja: poudarek je na jezikovnem sprejemanju ter prvih poskusih tvorbe, ki jim sledimo vsa tri leta. Sledita še dva koraka, to je preizkušanje in potrjevanje jezikovnih hipotez in približevanje modelu rojstnih govorcev. (Slika 1)
Na začetku 1. oz. 2. razreda lahko pričakujemo različna vstopna znanja in različno spretnost učencev pri tujem jeziku. Zavedati se je treba, da je začetno vstopno znanje odvisno od številnih dejavnikov (vključenost otroka v učenje tujega jezika v vrtcu, dodatno učenje tujega jezika na tečaju, večjezična družina, spremljanje risank, filmov v tujem jeziku idr). Zato je na začetku priporočljivo preveriti predznanje učencev in na osnovi tega pouk ustrezno načrtovati s poudarkom na diferenciaciji in individualizaciji.
Kot smo že omenili, so vsebine operativnih ciljev v učnem načrtu podobne v 1., 2. in 3. razredu. Za realizacijo ciljev v praksi je zato potrebno premišljeno vertikalno načrtovanje razvijanja sporazumevalne in medkulturne zmožnosti.
To lahko zagotavljamo z upoštevanjem večdimenzionalnosti, in sicer:

- s cilji jezika, ki jih načrtujemo postopno, smiselno in procesno;
- z vsebino pouka, kjer upoštevamo premišljen izbor vsebine in ustreznih dejavnosti;
- s kulturo, kjer je v ospredju socializacijski vidik;
- s kognitivnimi izzivi, v katere vpletemo razvijanje konceptov, oblikovanje novih pojmov, preizkušanje spretnosti in veščin.

Pri načrtovanju pouka tujega jezika v 1. VIO je treba razmišljati tudi z vidika spodbujanja in razvoja nižjih in višjih kognitivnih ravni znanja (Coyle idr. 2010). Tudi na tem mestu je potrebna postopnost, saj je treba učencem omogočiti dovolj časa in učnih priložnosti za spoznavanje, nato razvijanje in razumevanje in uporabo novega znanja na različnih zahtevnostnih ravneh.

Slika 2: Nižje ravni kognitivnih procesnih znanj

Pri pomnenju gre za priklic primernih informacij iz spomina, npr. za prepoznavanje, priklic oz. ponovitev. Pri razumevanju je poudarek na pomenu osnovnih izkušenj in raziskovanju npr. interpretiranje, ponazoritev, klasificiranje, povzemanje, sklepanje, primerjanje, razlaga.



Slika 1: Shematični prikaz koncepta učenja in poučevanja tujih jezikov v prvem, drugem in tretjem razredu (*Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu: neobvezni izbirni predmet* 2013)

Pri uporabi so v ospredju proceduralna znanja, npr. izvršitve, izvajanje.

Slika 3: Višje ravni procesnih znanj

Pri analizi gre za proces razgraditve koncepta na posamezne dele z razlago, kako so le-ti povezani v celoto, kako so diferencirani in organizirirani. Pri evalvaciji se izvaja kritična presoja s poudarkom npr. na preverjanju, kritičnem opazovanju. Raven ustvarjanosti je najvišja raven mišljenja, kjer je treba sestaviti skupaj posamezne dele v novo celoto, pri tem se npr. generalizira, načrtuje, producira novo znanje.
Poleg nižjih in višjih ravni znanja je treba omeniti tudi druge dimenzije znanja (faktografsko znanje, konceptualno znanje, proceduralno znanje in metakognitivno znanje), ki je ravno tako vključeno v proces pouka tujega jezika.

Matrika učnega načrta – pripomoček za uporabo pri načrtovanju in izvajanju pouka tujega jezika

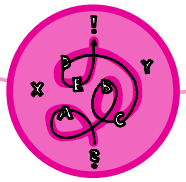
Za podpro učiteljem pri načrtovanju pouka na letni in sprotni ravni je oblikovana t. i. matrika učnega načrta, ki je sestavljena iz ključnih elementov učnega načrta.

Pojasnitev elementov matrike:

- *celostno učenje jezika* pomaga osmisliti informacije na različne načine, ob vključitvi vsaj treh senzornih kanalov (vid, tip, sluh), ki so pomembni še posebej za učence z učnimi težavami, poudarek je na kinestetičnem, taktilnem učenju; podpira pomnenje in omogoča avtomatizacijo (Babuder 2015);
- *osredotočenost na učenca* je izhodišče za oblikovanje različnih dejavnosti: upoštevanje jezikovnega ozadja učencev, upoštevanje učnih stilov in drugih individualnih značilnosti učencev, uporaba različnih učnih strategij, diferenciacija in individualizacija pouka, spodbujanje samostojnosti pri učenju, pouk, prilagojen

Matrika učnega načrta

Celostno učenje jezika	**Osredotočenost na učenca**	**Igralne dejavnosti**
Situacijska naravnanost	**Jezikovna kopel**	**Didaktična izvedba pouka**
Razvijanje poslušanja, govorjenja, branja in pisanja	**Jezikovno in medkulturno ozaveščanje**	**Glasovno in fonološko zavedanje**
Medpredmetna povezanost	**Problemsko delo in kognitivno osmišljene dejavnosti**	**Drugo:**
Učitelj kot model	**Jezikovni input/vnos**	



razvojni stopnji in drugim značilnostim učencev, njihovim potrebam (Nolimal 2015);
- *igralne dejavnosti:* gre za osmišljenost didaktične igre kot sredstva za učenje in izražanje v tujem jeziku; primerna kognitivna zahtevnost igre; razvijanje socialne kompetence, sodelovalnega učenja;
- *situacijska naravnanost, avtentičnost:* pri pouku izhajati iz različnih učnih situacij in pestrih učnih okolij (ne pretežno šolske situacije); uporaba izvirnih gradiv in pripomočkov za delo;
- *jezikovna kopel:* gre za učiteljevo spontano uporabo tujega jezika, kjer so učenci izpostavljeni tujemu jeziku brez vnaprejšnje priprave in prevajanja; izvaja se lahko v različnih učnih situacijah, kjer je v ospredju naravni način učenja ob poslušanju govora v tujem jeziku, ki teka v značilni intonaciji in ritmu, približanemu naravnemu govorcu; jezikovna kopel za učence ne potrebuje posebne priprave, pogosto nima načrtovanih aktivnosti po izvedbi (Jazbec 2015);
- *didaktična izvedba:* vodenje razreda, metode, oblike dela, premišljeni prehodi med dejavnostmi; didaktična gradiva, organizacija prostora;
- *razvijanje poslušanja, govorjenja, branja in pisanja:* razvijanje strategij za poslušanje in govorjenje, preverjanje razumevanja, spodbujanje učencev k sproščeni komunikaciji v tujem jeziku, smiselno sodelovanje – odzivanje v pogovoru;
- *jezikovno in medkulturno ozaveščanje:* ozaveščanje o podobnostih in razlikah med jeziki in kulturami, ki so prisotne v ožjem in širšem prostoru; upoštevanje različnih materinščin učencev pri pouku tujega jezika; premagovanje in rahljanje predsodkov in stereotipov; razvijanje kulture sodelovanja, strpnosti in medsebojnega spoštovanja;
- *glasovno in fonološko zavedanje:* *glasovno zavedanje* je poznavanje glasov določenega jezika in njihove vloge v besedi ter manipuliranja z glasovi (fonemi), na primer: spretnosti prepoznavanje aliteracij (prvi glas v besedi), rim, razločevanje glasov, ki se razlikujejo v nizu besed (in različne dejavnosti v zvezi s tem, npr. nadomeščanje glasu – prvega, srednjega, zadnjega v besedi z drugim in tako dobimo nov pomen npr. *cat – mat*), dodajanje glasov, spajanje glasov v zloge, besede in obratno – razčlenjevanje na glasove; *fonološko zavedanje* je sposobnost zaznavanja in manipuliranja z glasovnimi strukturami besed ne glede na njihov pomen (Phillips idr. 2008, str. 3). Zajema več ravni, od najenostavnejših do najzahtevnejših. Fonemično zavedanje je najvišja stopnja fonološkega zavedanja in vključuje prepoznavanje glasov v glasovni verigi, členjenje glasovne verige na glasove in spajanje glasov v besede ter manipuliranje s temi glasovi v glasovni verigi (Zorman 2005, str. 25);
- *medpredmetna povezanost:* smiselno povezovanje z vsebinami, cilji in koncepti drugih predmetov v 1. VIO; razvijanje in izvajanje spoznavnih postopkov;
- *problemsko delo in kognitivno osmišljene dejavnosti:* uporaba različnih sodobnih metod in pristopov, ki spodbujajo raziskovanje, svobodno izražanje, razvijajo domišljijo in ustvarjalnost; pomen vprašanj, ki spodbujajo učence k razmišljanju; avtentičnost situacij in problemov; ustrezna kognitiva zahtevnost; razvijanje otrokovih kognitivnih (miselnih) spretnosti na različnih ravneh zahtevnosti;
- *učitelj kot model:* suverena (spontana) raba tujega jezika (pravilnost, primerna izgovorjava, težnja k uporabi tujega jezika ves čas pouka; ustrezna povratna informacija učencu;
- *jezikovni vnos:* jezik razreda, s katerim učitelj usmerja in organizira pouka, pri katerem je pomembna količina in kakovost vnosa;
- *drugo:* timsko delo učiteljev tujega jezika in razrednega pouka, kakovostna povratna informacija, spremljanje učenčevega napredka ipd.

Zaključek

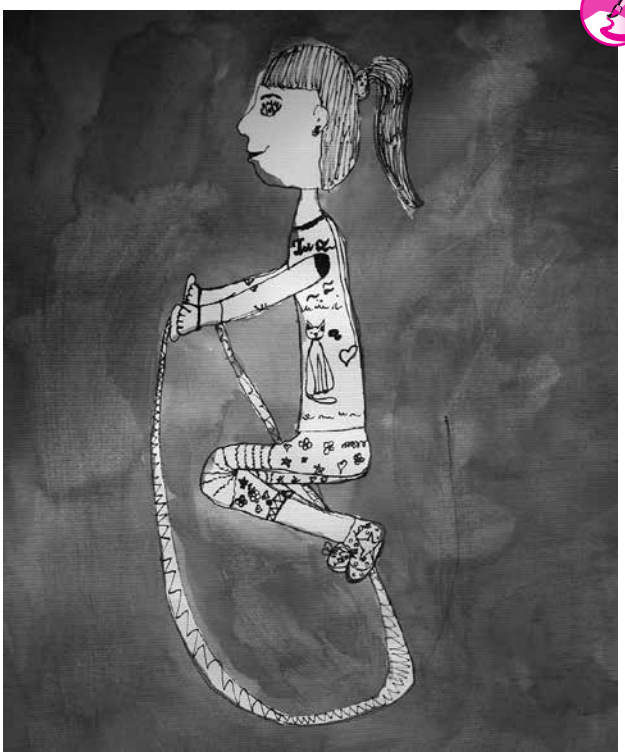
Nova učna načrta za tuji jezik v 1. ter v 2. in 3. razredu sta pri učencih v prvi vrsti izenačila možnosti za razvijanje sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku. Številni učitelji so z njimi dobili potrditev svojega dela, ki so ga pred tem nesistemsko izvajali v obliki projektov, interesnih dejavnost. Upamo in želimo si, da bi nova učna načrta navdušila tudi tiste učitelje tujega jezika, ki pri delu z mlajšimi učenci nimajo veliko pedagoških izkušenj, imajo pa pedagoški eros ter veselje do dela z mlajšimi učenci. Pri tem se zavedamo, da je predvideni didaktični pristop za mnoge učitelje trd profesionalni oreh, kar je potrdila tudi raziskava

(Pevec Semec 2014). Učitelji so med danimi kompetencami, povezanimi s 4 elementi večdimenzionalnosti, izpostavili, da je zanje najpomemnejši element jezika, najmanj pa element kulture. Ta ugotovitev kaže, da bo spoznavanju večdimenzionalnosti učnega načrta v prihodnje treba nameniti dovolj strokovnega vpogleda, pri čemer se od učiteljev pričakuje tudi skrb za lasten profesionalni razvoj ob upoštevanju naprednih edukacijskih teorij ter osmišljanje implicitnih teorij, povezanih s praktičnimi izkušnjami. ■

Viri in literatura

1. Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL – Content and language Integrated Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
2. Čok, L. (2008). Zgodnje učenje jezikov v povezavi s celostnim razvojem otroka. V Skela, J. (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse.* Ljubljana: Tangram, str. 18–29.
3. Jazbec, S. (2015): Predstavitev rezultatov spremljave uvajanja TJ v 2. razred. Tuji jeziki v 1. VIO (interno gradivo). (Pridobljeno 2. 11. 2015 s spletne strani: https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=8663).
4. Jazbec, S., Lipavic Oštir, A., Pižorn, K., Dagarin Fojkar, M., Pevec Semec, K., Šečerov, N. (ur.) (2010). *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole. Zgledi CLIL-a* (elektronski vir). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. (Pridobljeno 1. 11. 2015 s spletne strani: http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost-clil.pdf).
5. Košak Babuder, M. (2015). Učenci z učnimi težavami in posebnimi potrebami. Predstavitev rezultatov spremljave uvajanja TJ v 2. r. Tuji jeziki v 1. VIO (interno gradivo). (Pridobljeno 2. 11. 2015 s spletne strani: https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=8663).
6. Nolimal, F. (2015). Pouk tujega jezika osredotočen na učenca. Delavnica na polletni refleksiji, marec 2015 (interno gradivo). (Pridobljeno 2. 11. 2015 s spletne strani: https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=8663).
7. Pevec Semec, K. (2013). *Načrt spremljanja in uvajanja tujega jezika v 2. in 3. razred OŠ.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
8. Pevec Semec, K. (2015). Pedagoški pristop CLIL – izziv za profesionalni razvoj učiteljev tujega jezika na zgodnji stopnji šolanja. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8 (1-2), str. 43–60.
9. Phillips, B. M., Clancy Menchetti, J., Lonigan, C. J. (2008). Successful Phonological Awareness Instruction with Preschool Children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28 (1), str. 3–17.
10. Pevec Semec, K. (ur.) (2013). *Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu osnovne šole: neobvezni izbirni predmet* (elektronski vir). Pridobljeno 2. 11. 2015 s spletne strani http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/TJ_prvi_razred_izbirni_neobvezni.pdf. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo, Zavod RS za šolstvo.
11. Pevec Semec, K. (ur.) (2013). *Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu osnovne šole* (elektronski vir). Pridobljeno 2. 11. 2015 s spletne strani http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_TJ_2._in_3._razred_OS.pdf. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo, Zavod RS za šolstvo.
12. Zorman, A. (2005). Glasovno zavedanje in razvoj osnovne pismenosti v prvem, drugem/tujem jeziku. *Sodobna pedagogika*, 56 (122), str. 24–25.

Tinka Kralj



Vloga šolske projektne skupine in ravnatelja pri postopnem uvajanju tujega jezika v 2. in 3. razred

Mag. Sonja Zajc
Zavod RS za šolstvo

Povzetek: **V prispevku predstavljamo postopno uvajanje tujega jezika v 2. in 3. razred in koncept podpore Zavoda RS za šolstvo, s katerim šole spodbujamo k razvojnemu delu. V šolskih projektnih skupinah strokovni delavci načrtujejo, spremljajo in izboljšujejo vzgojno-izobraževalno prakso z upoštevanjem smernic učnega načrta za tuji jezik. Izpostavljamo vlogo ravnatelja pri uvajanju tujega jezika, pri spremljanju izvajanja tujega jezika ter pri spodbujanju profesionalnega razvoja učiteljev.** **Ključne besede:** **tuji jezik, šolska projektna skupina, timsko delo, ravnatelj in vodenje šole, profesionalni razvoj.** **Role of the School Project Group and Principal in the Gradual Introduction of a Foreign Language. Abstract:** The paper presents the gradual introduction of a foreign language into 2nd and 3rd grade, and the support concept of the National Education Institute of the Republic of Slovenia, which encourages schools to perform development work. In school project groups the professional staff plans, monitors and improves educational practice by taking into account the guidelines of the foreign language curriculum. The role of the principal in introducing and monitoring the foreign language and in promoting the professional development of teachers is emphasised. **Key words:** foreign language, school project group, teamwork, principal and school management, professional development.

Uvod

Tuji jeziki so tudi v slovenskem šolskem sistemu pridobili na pomenu in postali del obveznega in razširjenega predmetnika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Poučevanje in učenje tujih jezikov v drugem in tretjem razredu osnovne šole ponuja učencem model vseživljenjskega jezikovnega učenja. Pri tem se uvaja sodoben, odprt in aktualen didaktični koncept, ki ga podpirata Svet Evrope in Evropska komisija in ga izkazujejo rezultati številnih mednarodnih raziskav. Priporočen didaktični koncept je odlična alternativa tradicionalnemu zgolj jezikovnemu pouku tujih jezikov, saj odpira prostor za kreativno in inovativno pedagoško delo. Tak pristop učenca nagovarja celostno, saj mu omogoča (samo)uresničevanje, usvajanje novih nejezikovnih vsebin oz. nadgradnjo obstoječih in pridobivanje (tuje)jezikovnih znanj ter razvijanje različnih učnih strategij (*Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu* 2013).

Podpora Zavoda RS za šolstvo pri uvajanju in spremljanju tujega jezika v 2. in 3. razred

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (ZRSŠ) je pripravil načrt postopnega uvajanja tujega jezika v 2. in 3. razred. Nastal je metodološki načrt spremljanja postopnega uvajanja, ki ga je potrdil Strokovni svet za splošno izobraževanje. Postopno

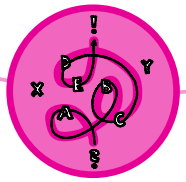
uvajanje poteka kot uvajanje s sprotnim vgrajevanjem potrebnih sprememb in svetovanjem na podlagi ugotovitev spremljanja uvajanja.
Uvajanje in spremljanje se izvaja v okviru dogovorjenih ciljev, kot so predvsem izvajanje sodobnih didaktičnih pristopov poučevanja in učenja tujega jezika in medkulturnega ter jezikovnega ozaveščanja v drugem in tretjem razredu s poudarkom na timskem delu ter realizacija učnega načrta za tuji jezik v 2. in 3. razredu.
Pri spremljanju uvajanja je pozornost usmerjena na izvedbeni vidik (urnik) ter izvedbene posebnosti (didaktični modeli) poučevanja in učenja tujega jezika.
Koncept uvajanja in spremljanja tujega jezika v 2. in 3. razredu poteka na treh ravneh:

a) Prva raven sta strateška in delovna skupina na ZRSŠ.
b) Druga raven so območne enote ZRSŠ.
c) Tretja raven so posamezne šole.

a) Delovna skupina pripravlja strokovna izhodišča za podporo uvajanja tujega jezika. Oblikuje različne instrumentarije za spremljanje pouka in anketne vprašalnike za učitelje, ravnatelje, starše in učence, pripravlja program seminarjev in strokovnih srečanj z učitelji in jih tudi izvaja.
b) Na regionalnem nivoju se pri uvajanju tujega jezika osredotočamo na posamezno šolo, tako da ugotovimo potrebe učiteljev, katera so njihova močna in šibka področja. To je pomembno izhodišče za oblikovanje partnerskega odnosa, ki ga v modelu gradimo z vzpostavljanjem skrbništva posamezni šoli. Vodje organizacijskih enot izvajamo strokovna srečanja z ravnatelji, načrtujemo izobraževanja in svetujemo pri pedagoškem spremljanju pouka. Šolam predlagamo organizacijske in druge izboljšave, koordiniramo delo na ravni območne enote in skrbimo za mreženje šol. Skrbniški timi na enotah spremljajo pouk tujega jezika v šolah in sodelujejo pri razgovoru po opazovani učni uri. Svetujejo pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja znanja. Z učitelji se na regionalnem nivoju srečujejo na strokovnih srečanjih in komunicirajo z njimi preko elektronske pošte, spletne učilnice in VOX konference. V območni enoti je oblikovan operativni načrt uvajanja in spremljanja tujega jezika v osnovno šolo, v katerem je poleg obvezne ponudbe predstavljena tudi dodatna ponudba, ki se nanaša na potrebe šol v posamezni organizacijski enoti ter načine strokovne podpore.
c) Na ravni posamezne šole je imenovana šolska projektna skupina, ki načrtuje izvajanje pouka tujega jezika in vrednotenje učenčevih dosežkov.
Učitelji si prizadevajo, da pouk tujega jezika poteka v spodbudnem učnem okolju, ki je zaznamovano z dobrim ravnotežjem med učenčevim raziskovanjem in samostojnim odkrivanjem na eni strani ter sistematičnim dajanjem navodil in učiteljevim vodenjem na drugi strani. Pri tem je učitelj pozoren na razlike pri posameznih učencih v zmožnostih, potrebah in motivaciji. Tako se izogne kognitivni preobremenjenosti ali pa premajhni obremenjenosti učencev.
Učna gradiva nastajajo v integraciji z vsebinami iz drugih učnih predmetov, kjer se vsebinska področja med seboj povezujejo. Tako spreminjajo prevladujoče poglede na učenje. Učence spodbujajo k mentalni aktivnosti, vključujejo predznanje učencev, zagotavljajo primerne strukture in pospešujejo transfer med učnimi vsebinami in vsakdanjim življenjem.

Vloga in naloge šolske projektne skupine

Postopno uvajanje prvega tujega jezika v osnovnih šolah poteka kot razvojno delo. Izvaja se na šolah, ki so bile v letu 2014 in 2015 sprejete na razpisu Ministrstva RS za izobraževanje znanost in šport. Odgovorni nosilec postopnega uvajanja in spremljanja na posamezni šoli je ravnatelj, ki imenuje in vodi šolsko projektno skupino, v katero je vključen tudi predstavnik staršev. Priporočeno je, da šolsko projektno skupino sestavljajo učitelji razrednega pouka, razrednik 2. oziroma 3. razreda, učitelj izvajalec pouka, ki je običajno učitelj razrednega pouka z opravljenim jezikovnim doizobraževanjem, ter predstavnik staršev. Ravnatelj je vodja ali pa član šolske projektne skupine. Šolska projektna skupina ima nalogo, da pripravi predlog izbire prvega tujega jezika, izdela načrt postopnega uvajanja za šolo, sodeluje pri metodološkem izvajanju spremljanja pouka, pripravi letno poročilo o svojem delu in izvaja druge



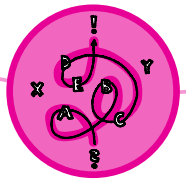
naloge v zvezi s postopnim uvajanjem v dogovoru z Zavodom za šolstvo. Te naloge zapiše v operativni načrt, ki vključuje tudi pričakovane rezultate, predvidene aktivnosti, nosilce in sodelavce, udeležence ter kazalnike uspešnosti.
V operativnih načrtih so zapisane konkretne dejavnosti, povezane z uvajanjem učnega načrta: izdelava letne priprave ter priprave na pouk, opredelitev timskega dela pri načrtovanju in evalviranju pouka tujega jezika v 2. razredu, sodelovanje z ZRSŠ pri metodološkem izvajanju spremljanja pouka in pri pripravi na izvedbo polletnih in letnih refleksij uvajanja in spremljanja na nivoju ZRSŠ ter udeležba vodij šolskih projektnih timov (ŠPT) na teh refleksijah.
V operativnem načrtu šolske projektne skupine so zapisana močna in šibka področja učiteljev, ki izvajajo pouk tujega jezika v 2. razredu. Na osnovi izkazanih šibkih področij pri uvajanju tujega jezika šole načrtujejo nadaljnje izobraževanje in medsebojno izmenjavo uspešne prakse.
V prvem letu izvajanja tujega jezika v 2. razredu se je izkazalo, da je najpogostejše šibko področje šolskih projektnih skupin področje ocenjevanja učenčevega znanja. Na osnovi ugotovljenega stanja je delovna skupina na ZRSŠ oblikovala strokovna izhodišča in izvedla izobraževanje na temo preverjanja in ocenjevanja znanja za člane projektne skupine. Učitelji v sodelovanju s skrbniki šol ter drugimi učitelji razvijajo učinkovito prakso ter tako postajajo strokovno bolje opremljeni za izvajanje novega učnega načrta. Nastajajo primeri uspešnih praks, ki jih učitelji predstavljajo na regijskih srečanjih.
Ko učitelji delajo skupaj, da bi raziskali konkretne povezave med prakso in rezultati, ustvarijo okolje, v katerem diskusija in refleksija sprožita novo razumevanje in motivacijo za spremembe (McLaughin in Talbert 2006).
Uspešni šolski projektni timi na šoli delujejo kot učeča se skupnost. Sodelovanje učiteljev v učečih se skupnostih postaja vse bolj pomembno (OECD 2014). Učečo se skupnost lahko definiramo kot mesto, kjer učitelji skupaj razmišljajo o ključnih problemih in raziskujejo, kako izboljšati šolsko prakso in uvajati novosti (Hord 1997).
Sodelovanje, ki je osnova sleherne učeče se skupnosti, je sistematičen proces, kjer učitelji v skupinah analizirajo in izboljšujejo učno prakso ter se tako učijo. Učeča se skupnost mora biti zmožna rezultate interpretirati s podatki, ki dokazujejo, da so spremembe v učni praksi pripomogle k višjim dosežkom učencev. V ta namen se spodbuja učitelje, da uporabijo sodobno informacijsko tehnologijo za evidentiranje dokazov učenja (videoposnetki, učenčevi izdelki).
Taka oblika sodelovanja vodi k večji odprtosti in dvigu privrženosti učiteljev skupnim ciljem in odgovornosti. Učitelji tako postanejo aktivni iskalci rešitev in ne zgolj prejemniki rešitev. To pomeni strokovno učenje in proučevanje učinkovitih načinov poučevanja. Na sestankih šolskih projektnih skupin in pri spremljanju vzgojno-izobraževalnega procesa ter vodenju razgovora na hospitacijah se ustvarja kultura uspešnega učenja, pozitivne energije in uresničevanja skupnega cilja. Kultura sodelovanja se razvija s pomočjo načrtovanih dogovorov, srečanj in izvajanja razgovorov po opazovanem pouku, ki omogočajo sodelovanje vseh prisotnih in osredotočenost na cilje in rezultate. Razvija se kolegialnost, ki je potrebna za delovanje učeče se skupnosti. Pričakujemo, da bodo uspešne šolske skupine v šolah prvega kroga uvajanja tujega jezika v 2. in 3. razred v naslednjem obdobju središča odlične prakse, kjer se bodo razvijale inovativne rešitve.
Shulman (1987) navaja, da učitelji ne potrebujejo samo dobrega pedagoškega znanja o metodah poučevanja in veliko vsebinskega znanja o temah, ki jih poučujejo, temveč potrebujejo tudi vsebinsko pedagoško znanje, to je zavest o tem, kako učenci konstruirajo znanje o posameznih vsebinah. Učitelji se usposabljajo za prepoznavanje učenčevih dosežkov v procesu učenja, ki pomembno vplivajo na učiteljevo načrtovanje nadaljnjih korakov.
Učitelji se vse bolj pogosto povezujejo, izmenjujejo prakse in udeležujejo strokovnih usposabljanj, preko katerih se učijo od kolegov in iz sodelovanja z njimi – na manj formalen način in vse bolj preko vzajemne pomoči, podprte z IKT. Šolam svetujemo, da se člani šolskih projektnih skupin sestajajo enkrat mesečno. Na sestankih naj poleg vsebin, ki jih obravnavajo pri pouku, obravnavajo tudi uporabljene učne metode in oblike dela ter uspešne učne vire. Predvsem pa naj bodo pozorni na učinke, ki jih sprožajo novi pristopi pri konstruiranju učenčevega znanja. Med seboj si naj izmenjajo izkušnje, kako in katere povratne informacije premikajo učence naprej k cilju in kakšne miselne procese sprožajo pri učencih. Iščejo

naj inovativne oblike ugotavljanja učenčevega predznanja, na katerem bodo gradili načrtovanje nadaljnjega učenja.
Doktrina »en učitelj – en razred« je preživeta. Razumeti moramo, da mora pri »poučevanju sodelovati tim strokovnjakov in ne en sam učitelj.« (Evropska komisija, Strengthening Teaching in Europe 2015).
Učitelje moramo spodbujati, naj delajo v timih in skupaj iščejo rešitve, ki so prilagojene posameznim učencem, in jim pri tem nuditi podporo. To je dobro izhodišče za izboljšanje pedagoške prakse 21. stoletja (Evropska komisija, Strengthening Teaching in Europe 2015).

Ravnateljeva vloga pri uvajanju tujega jezika v 2. in 3. razred in spremljanju njegovega izvajanja

Ravnatelj je odgovorni nosilec postopnega uvajanja tujega jezika v 2. razred in spremljanja njegovega izvajanja. Je vodja ali pa član šolske projektne skupine.
Ravnatelj v sodelovanju s šolsko projektno skupino pripravi predlog za vključitev šole v postopno uvajanje in predlog izbire prvega tujega jezika ter o tem pridobi soglasje učiteljskega zbora in sveta staršev. Odločitev o postopnem uvajanju in izbiri prvega tujega jezika sprejme svet šole. Šola seznani starše s cilji in načrtovanim potekom postopnega uvajanja.
Pouk tujega jezika se izvaja po smernicah in izhodiščih učnega načrta za tuji jezik in vnaša v pouk spremembe, s katerimi mora biti seznanjen tudi ravnatelj. Za spremembe ne zadoščajo le informiranje in nova znanja in veščine, ampak je potrebno aktivno soočenje različnih pojmovanj skozi refleksijo, kritično prijateljstvo in samoevalvacijo. Ravnatelj omogoča, da učenje poteka v procesu, to je z opazovanjem pouka in spremljanjem učenčevega napredka v določenih časovnih intervalih.
Ravnatelj kot pedagoški vodja ustvarja okolje, ki omogoča izboljšanje medsebojnega zaupanja, kolektivne odgovornosti za poučevanje, sodelovanja ter odprtosti do inovacij. Na šoli načrtuje in podpira sodelovalni študij, ki je značilen za močne profesionalne skupnosti. Profesionalna skupnost kot skupnost, v kateri učitelji delajo, vpliva na to, kako učitelji poučujejo. Visoka stopnja socialnega kapitala med učitelji na šoli je povezana z izboljšano prakso v razredu ter višjimi ravnmi učenčevih dosežkov (Leana in Pil 2006).
Ravnatelj vpliva na učenje tudi posredno, s tem da ustvarja ustrezne pogoje za razvijanje profesionalizma učiteljev in se tudi sam nenehno profesionalno razvija.
Sestavina pedagoških nalog ravnatelja je tudi spodbujanje inovacij in ustvarjalnosti zaposlenih (School Leadership in Europe 2012). Ustvarjalnost pri zaposlenih lahko razumemo tudi kot uresničevanje novih zamisli, ki so lahko le novo povezovanje že znanih stvari (Sčuka 2008). Izhajamo iz trditve, da je ustvarjalnost pomembna značilnost vseh ljudi (Marentič Požarnik 2000) ter da se jo da razvijati (De Bono 1998).
Z omogočanjem priložnosti, da učitelji poglabljajo strokovna znanja z razmišljanjem o novi paradigmi znanja, poučevanja in učenja, in z razvijanjem ustvarjalnosti ravnatelj podpira učitelje, da se usposabljajo za zahtevne vloge v sodobni šoli.
Pri uvajanju in spremljanju tujega jezika v 2. razredu je s stališča ravnatelja smiselno razmišljati o naslednjih področjih:

- Katere prednosti/izzive prinaša naši šoli uvajanje tujega jezika v 2. razred?
- Katere izkušnje pri zgodnjem poučevanju tujega jezika že imamo?
- Katere so najbolj optimalne rešitve pri oblikovanju urnika in zakaj?
- Kako bomo ravnali v primeru odsotnosti učitelja tujega jezika?
- Kdo bodo člani šolske projektne skupine? Kaj bo vloga ravnatelja pri šolski projektni skupini? Kako bom spremljal delo šolske projektne skupine? Na kaj moram biti pozoren?
- Kdaj bo načrtovan čas za timsko delo šolske projektne skupine?
- Kako in kdaj bom spremljal pouk tujega jezika? Kakšno povratno informacijo bom posredoval učitelju? Na kaj bom posebno pozoren pri spremljanju pouka?
- Kako bo potekalo informiranje ostalih učiteljev na šoli? Katere vsebine s področja uvajanja tujega jezika v 2. razred bom predstavil na učiteljskih konferencah? Kako bomo izpostavili



vertikalno povezanost med jeziki na šoli (tuji jezik v 2. razredu, NIP OIP, SLJ)? Kakšno jezikovno politiko imamo na šoli? Koliko in katerih tujih jezikov se bodo učili učenci v devetih letih na naši šoli?
- Na kakšen način in s katerimi vsebinami bomo obveščali starše?

Pomembno je, da je za uvajanje tujega jezika najprej navdušen ravnatelj sam in da to navdušenje prenaša tudi na ostale. Motiviran vodstveni kader je pomemben dejavnik napredka vzgojno-izobraževalnih zavodov in kakovostnega uvajanja sprememb. V postopnem uvajanju tujega jezika v 2. in 3. razred ima ravnatelj pomembno vlogo, saj bo lahko vplival na kakovostno poučevanje tujih jezikov na celotni šoli.
Izpostavljamo le nekatere ključne odgovore ravnateljev glede organizacije in izvajanja tujega jezika v 2. razredu. Ugotovitve o oblikovanju urnika, spremljanju pouka ter splošno zadovoljstvo z uvajanjem tujega jezika v 2. razred, ki smo jih pridobili z anketiranjem ravnateljev ob koncu prvega leta uvajanja tujega jezika v 2. razredu, bomo tudi na kratko predstavili.
Anketo je izpolnilo 60 ravnateljev. Ravnatelji so kar v 98,3 % navedli, da je pouk tujega jezika umeščen v urnik dvakrat tedensko po 45 minut in se v dnevnem urniku pojavlja različno: na začetku pouka, v sredini in na koncu pouka. Za tako obliko so se morali odločiti zaradi obremenjenosti učitelja, ki izvaja tuji jezik, in usklajevanja urnika na podružničnih šolah. Pri tem ugotavljamo, da so le nekateri med njimi pri organizaciji pouka sledili priporočilu strokovnjakov, ki menijo, da je za učinkovito usvajanje tujega jezika ključnega pomena pogosta in intenzivna izpostavljenost tujemu jeziku. Priporoča se večja fleksibilnost pri oblikovanju urnika, na primer trikrat tedensko po trideset minut, kar pa je mogoče najbolj optimalno doseči v primeru, ko pouk tujega jezika izvaja učitelj razrednega pouka sam.
Za učiteljev profesionalni razvoj in posredno tudi za učenčeve dosežke je zelo pomembna povratna informacija učitelju o njegovem delu (Hattie 2009). Ravnatelji so pogosto spremljali izvajanje pouka tujega jezika v 2. razredu: izvedli so številne individualne hospitacije pri pouku tujega jezika v 2. razredu. Na skoraj vseh šolah so bile izvedene kolegialne hospitacije skupaj s svetovalci ZRSŠ in člani šolske projektne skupine. Pri spremljanju pouka je bil uporabljen instrumentarij, ki ga je pripravila delovna skupina na ZRSŠ. Ugotovitve so bile predstavljene učiteljem in ravnateljem na letni refleksiji. Pridobljene podatke bomo upoštevali pri načrtovanju operativnih načrtov na regijski ravni in na ravni posamezne šole za naslednje šolsko leto.
Ravnatelji sporočajo, da uvajanje tujega jezika v 2. razred dobro poteka, učitelji pa so motivirani za poučevanje ter strokovno usposobljeni. Učenci in starši so zadovoljni, delo poteka v okviru začrtanih in dogovorjenih smernic.
Ravnatelji se zavezujejo, da bodo v naslednjem šolskem letu še več pozornosti namenili večji informiranosti sodelavcev na šoli in povezovanju učiteljev tujih jezikov po vertikali, formativnemu spremljanju, ocenjevanju znanja v 3. razredu in timskemu načrtovanju po vertikali.

Zaključek

Zavod RS za šolstvo vodi in usmerja postopno uvajanje tujega jezika v 2. in 3. razred in na podlagi ugotovitev sproti vgrajuje spremembe in predlaga izboljšave. Šolske projektne skupine uspešno opravljajo svojo nalogo in delujejo na šolah kot nosilci sprememb pri poučevanju in učenju tujega jezika. Ravnatelji podpirajo učitelje na strokovnem področju in jim omogočajo, da tudi izven šolskega prostora sodelujejo med seboj ter si izmenjujejo izkušnje. Šolsko vodenje in upravljanje postajata osredotočena na pouk ter na načrtovanje za njegovo izboljšanje. ■

Viri in literatura

1. De Bono, E. (1998). *Naučite svojega otroka misliti.* Maribor: Rotis.
2. De Corte, E. (2013). *Zgodovinski razvoj razumevanja učenja: O naravi učenja.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
3. Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London, New York: Routledge.
4. Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.* Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
5. Leana, P., Pil, F. K. (2006). Social Capital and Organizational Performance: Evidence from Urban Public Schools, *Organization Science*, 17 (3), str. 353–366.
6. Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole (2014). *Uradni list RS*, 20 (21. 3. 2014), str. 2361–2363.

7. Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Fundations of a New Reform, Harvard Educational Review, let. 57, V: O naravi učenja, str. 68.
8. School Leadership in Europe: Issues, Challenges and opportunities: ETUCE School Leadership Survey, 2012. Pridobljeno 10. 12 2015 s spletne strani http://etuce.homestead.com/Publications_2012/03.2012_FINAL_ETUCE_School_Leadership_survey.pdf.
9. Ščuka, V. (2008). Šolar na poti do sebe: Oblikovanje osebnosti: Priročnik za učitelje in starše. Radovljica: Didakta.
10. Kakšen učitelj je dober učitelj? (2015). Pridobljeno 10. 12. 2015 s spletne strani http://www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/experts/what_makes_a_good_teacher.htm.
11. Strengthening teaching in Europe: New evidence from teachers compiled by Eurydice and CRELL (2015). Pridobljeno 10. 12. 2015 s spletne strani http://ec.europa.eu/education/library/policy/teaching-profession-practices_en.pdf.
12. *Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu osnovne šole* (elektronski vir) (2013), Pevec Semec, K. (ur.). Pridobljeno 10. 12. 2015 s spletne strani http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_TJ_2._in_3._razred_OS.pdf. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo, Zavod RS za šolstvo.
13. Zajc, S. (2010). S kakovostno povratno informacijo do znanja. V Zajc, S. in Turk Škraba, M. (ur.), *Didaktika ocenjevanja znanja: vrednost povratne informacije za učenje in poučevanje* (zbornik 3. mednarodnega posveta v Celju, marec 2009). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
14. Zajc, S. (2009). Vodenje ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja. V Komljanc, N. idr., *Didaktika ocenjevanja znanja: vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja* (zbornik 2. mednarodnega posveta v Celju, marec 2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Ana Skvarč

Izzivi in pasti sodobnega učenja in poučevanja tujega jezika v zgodnjem obdobju šolanja

Dr. Saša Jazbec
Univerza v Mariboru,
Filozofska fakulteta
Maribor
Dr. Karmen Pižorn in
Dr. Milena Košak
Babuder
Univerza v Ljubljani,
Pedagoška fakulteta
Ljubljana

Povzetek: **V prispevku so obravnavani izbrani, a vedno aktualni vidiki zgodnjega učenja in poučevanja tujega jezika. Avtorice najprej osvetlijo morebitne pomisleke o potrebnosti, pomembnosti zgodnjega učenja tujega jezika, nato se posvetijo dejavnikom, ki pomembno vplivajo na proces učenja tujega jezika. V nadaljevanju izpostavijo dva ključna didaktična poudarka, to sta kakovost in količina jezikovnega vnosa, ki močno zaznamujeta in odločilno vplivata na uspešnost ali neuspešnost zgodnjega učenja. V naslednjem delu se avtorice posvetijo posebni skupini otrok, to so otroci s posebnimi potrebami, ki s tem, ko je prvi tuji jezik obvezen za vse učence, tudi vstopajo v proces učenja tujega jezika. Avtorice poudarijo vidike, ki jih je treba upoštevati in ki pokažejo, kje so stične točke sodobnega učenja tujih jezikov v zgodnjem obdobju in specifičnosti dela z otroki s posebnimi potrebami.** **Ključne besede:** **zgodnje učenje tujega jezika, jezikovi vnos, otroci s posebnimi potrebami, veččutni vnos.** **Challenges and Pitfalls of Contemporary Foreign Language Learning and Teaching in the Early Schooling Period. Abstract:** The paper discusses select, yet always topical aspects of early foreign language learning and teaching. The authors first shed light on potential scruples about the necessity and importance of early foreign language learning, and later on focus on the factors which significantly affect the process of foreign language learning. Afterwards they point out two key didactic features, i.e. the quality and quantity of language input, which leave a strong mark and decisive impact on the successfulness or unsuccessfulness of early learning. In the next segment the authors focus on a special group of children, i.e. children with special needs, who are likewise entering the learning and teaching process, since the first foreign language is compulsory for all pupils. The authors emphasise the aspects to be taken into account and point out the common denominators of contemporary learning of foreign languages in the early period, and the specifics of working with children with special needs. **Key words:** early foreign language learning, language input, children with special needs, multisensory input.

Na predmetniku drugošolcev in tretješolcev določenih osnovnih šol v Sloveniji je v šolskem letu 2015/2016 na urniku poleg že ustaljenih predmetov še tuji jezik kot obvezni predmet. Postopno sistemsko uvajanje tujega jezika v 2. razred prvega VIO poteka že drugo leto pod strokovnim vodstvom ZRSŠ (nosilka naloge uvajanja in spremljanja ter vodja strateških timov je mag. Katica Pevec Semec), in kmalu se bodo vsi učenci v slovenskih šolah že v 2. razredu obvezno učili še tuji jezik. V večini primerov bo to angleščina, ponekod pa tudi nemščina, v nadaljevanju prispevka ne ločujemo med jezikoma in govorimo o tujem jeziku.

Za predmet tuji jezik je pripravljen in sprejet učni načrt, ki ga je pripravil tim strokovnjakov, ki vključuje veliko preizkušenih predlogov praktikov in v

katerem so upoštevana načela sodobne didaktike zgodnjega učenja tujih jezikov. Uvajanje tujega jezika bolj zgodaj, kot je bila praksa v šolskem sistemu doslej, je izjemno pomembna in pohvalna poteza na makro-izobraževalni ravni, tj. z vidika večjezičnosti, jezikovne politike in priporočil Sveta Evrope; na mikro ravni učenja in poučevanja, tj. izvajanje pouka, heterogenosti znanj učencev, njihovih sposobnosti, spretnosti, motiviranosti, podpore staršev pa uvajanje močno posega v ustaljene paradigme učenja in poučevanja in kot novost vzbuja navdušenje, ravnodušnost, pa tudi dvome in pomisleke.
Izzivov in pasti je pri procesu učenja in poučevanja vedno veliko, to nedvomno velja tudi za zgodnje učenje in poučevanje tujega jezika. V nadaljevanju bomo izpostavile le tista vprašanja, ki smo jih v letih sodelovanja pri različnih nacionalnih in mednarodnih projektih ter pri svojem strokovnem in znanstvenem delu zaznale kot ključna in potrebna razlage.

- Zakaj je vredno in potrebno vlagati energijo in trud v učenje tujega jezika v otroštvu?
- Kateri didaktični poudarki so nujni pogoj za uspešno učenje in poučevanje tujega jezika?
- Kaj velja upoštevati, da bodo tudi otroci s posebnimi potrebami dosegali standarde oz. zadovoljive rezultate pri tujem jeziku?

Zakaj je vredno in potrebno vlagati energijo in trud v učenje tujega jezika v otroštvu?

O zgodnjem učenju tujega jezika

Že vse od polovice prejšnjega stoletja se znanstveniki ukvarjajo z vprašanji, kdaj začeti z učenjem tujih jezikov. Predvsem se strokovnjaki s področja jezikovnega usvajanja dolgo niso mogli zediniti, ali in kakšne prednosti prinaša zgodnje učenje tujih jezikov in ali sploh obstaja tako imenovano kritično obdobje za učenje tujih jezikov (Singleton in Ryan 2004).
Nasprotniki zgodnjega učenja tujega jezika so se naslanjali na longitudinalne raziskave, ki so merile znanje tujih jezikov (v glavnem angleščine) učencev različnih starosti in – zaradi precej slovnično naravnanih testnih instrumentov – ugotovile, da so učenci, ki so se začeli učiti tuji jezik kasneje, dohiteli ali celo prehiteli učence, ki so se s tujimi jeziki srečali nekaj let prej (Munoz 2007). Na drugi strani so zagovorniki čim prejšnjega začetka učenja tujega jezika nekritično enačili z okoljem, kjer ima določen jezik status tujega oziroma drugega jezika. Primerjalne študije med mlajšimi in starejšimi priseljenci, na primer v Kanadi, so namreč pokazale, da so otroci, ki so se preselili v državo pred pubertetnim obdobjem, skorajda vedno dosegli raven domačih govorcev, kar pa za starejše priseljence nikakor ni veljalo (DeKeyser 2000). Treba je dodati, da so tudi nekateri starejši priseljenci dosegli izredno visoko raven znanja tujega jezika, vendar le tisti, ki so na testih jezikovne učljivosti dosegli nadpovprečne rezultate, medtem ko jezikovna učljivost ni bila pomemben dejavnik pri mlajših priseljencih. Tako zagovorniki kot tudi nasprotniki imajo delno prav, a se hkrati ne zavedajo pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na učno učinkovitost in končne tujejezikovne dosežke. Zato si v nadaljevanju natančneje poglejmo, kaj lahko učenci, učitelji in starši pričakujejo od šolskega učenja tujega jezika vse od vstopa v šolo dalje.

Dejavniki, ki pomembno vplivajo na učenje tujega jezika

Prvi dejavnik, ki pomembno vpliva na učenje/usvajanje tujega jezika, je količina jezikovnega vnosa in seveda tudi njegova kakovost. Usvajanje in učenje sta različna procesa, ki imata sicer podobnosti, a tudi veliko razlik. Za institucionalno učenje, ki ga obravnava članek in ki se nanaša na učenje jezika v prvem VIO, uporabljamo izraz zgodnje učenje tujega jezika, ki sicer ima elemente usvajanja. Za materni oz. prvi jezik, ki ga pridobivamo v neinstitucionalnem okolju, pa uporabljamo izraz usvajanje.
O pomenu jezikovnega vnosa podrobno govori članek v nadaljevanju, naj pa na tem mestu izpostavimo, da je študija Surveylang, ki je preverjala znanje petih najbolj razširjenih tujih jezikov v Evropski uniji in je zajela 18 izobraževalnih prostorov po Evropi (od Švedske do Malte), nedvoumno pokazala, da so imeli statistično pomembno višje rezultate tisti učenci 9. razreda, katerih učitelji so med učnimi urami uporabljali več tujega jezika (Rutar idr. 2013). Zaključimo lahko, da je tudi pri

učenju tujih, ne samo drugih jezikih, ko se učimo jezika tudi iz okolja, jezikovni vnos tudi v samem učnem procesu pomemben dejavnik, ki pospeši oziroma upočasni proces jezikovnega učenja. Pri tem je pomembno dodati, da je danes možno povečati tujejezikovni vnos ne samo z učiteljevo čim bolj konsistentno uporabo tujega jezika, temveč tudi z uporabo IKT tehnologije in sodelovanjem v številnih mednarodnih projektih.

Drugi dejavnik, ki ga znanstveniki nenehno preučujejo, se nanaša na motivacijo (odnos) mlajših učencev za/do učenje/a tujih jezikov. Jelena Mihaljević Djigunovič (2012) ugotavlja, da je motivacija za učenje tujih jezikov tudi pri mlajših otrocih fluidna spremenljivka in da nikakor ne drži, da so vsi otroci ves čas visoko notranje motivirani. Na raven motivacije vplivajo različni dogodki, kot je na primer že možnost obiska tujine, novo prijateljstvo in zato potreba po uporabi tujega jezika, novo uvedene dejavnosti v tujejezikovni pouk itn. Zato je treba glede na ugotovitve različnih raziskav motivacijo otrok za učenje tujega jezika sprotno spremljati, saj bo učitelj le tako lahko dovolj hitro nudil potrebno oporo in učne strategije učencu, ki v učenju tujega jezika trenutno ne vidi smisla.

Tretji dejavnik se nanaša na status tujega jezika v okolju in odnos staršev ter drugih deležnikov, ki so vključeni v učni proces, do učenja tujih jezikov. V Veliki Britaniji se že leta trudijo, da bi tudi med fanti povečali zanimanje za učenje tujih jezikov, vendar veljajo tuji jeziki za predmet deklet, kjer se je treba veliko učiti na pamet in kjer se fantje enostavno ne želijo izkazati (Cameron 2008). Pri nas na nacionalnih preizkusih znanja v osnovni šoli po 6. in 9. razredu pri angleščini in nemščini ne opažamo statistično pomembnih razlik med fanti in dekleti, kar je lahko za učitelje pomembna informacija. Drugače pa je z vplivom oziroma odnosom staršev do učenja tujega jezika. Pižorn in Dagarin Fojkar (2013) ugotavljata, da je zelo pomembno, da so v proces uvajanja tujih jezikov na zgodnjo stopnjo vključeni tudi starši. V študiji ugotavljata, da so se starši, ki so bili v času projekta uvajanja tujih jezikov v prvo VIO osnovne šole ustrezno seznanjeni s cilji pouka, z didaktičnimi pristopi, dejavniki, ki vplivajo na učenje tujih jezikov, in so tudi sami prisostvovali tujejezikovnemu pouku itn., v bistveno večjem deležu strinjali s tem, da njihovi otroci začenjajo s tujim jezikom že v prvem razredu. Prav tako se je 60 % teh staršev strinjalo, da je novi didaktični pristop – vsebinsko in jezikovno integrirano učenje – primeren za to starostno stopnjo. Starši, ki niso bili deležni »izobraževanja« o tem, kako poteka učinkovito učenje tujih jezikov na zgodnji stopnji, so bili le v 21% za to, da njihovi otroci začenjajo s tujimi jeziki v prvem razredu. Zanimivo je, da imajo starši v prvih letih osnovnošolskega izobraževanja izredno pomembno vlogo pri tem, kako njihovi otroci vrednotijo posamezne elemente izobraževalnega sistema. Vplivajo tudi na to, kako otroci ocenjujejo lastne učne uspehe, saj bolj zaupajo sodbam staršev kot pa ocenam v šoli. Vse to je pomembno upoštevati pri uvajanju tujega jezika v prvo VIO, saj lahko starši namesto podpore pri učenju tujega jezika ovirajo otrokovo tujejezikovno učenje. Prav tako lahko pred svojega otroka postavljajo neprimerno visoke (ali nizke) cilje, če ne razumejo, kako poteka tujejezikovno učenje na zgodnji stopnji.

Eden izmed dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost učenja tujih jezikov, je tudi usposobljenost učiteljev tako na področju jezikovnega kot tudi didaktičnega znanja. Študija ELLIE (Early Language Learning in Europe) je pokazala, da naj bi učitelj obvladal vsaj raven C1 glede na Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO), kar označuje mojstrsko raven govorca (Enever 2011). Učitelj mora biti torej usposobljen, da tekoče govori v tujem jeziku, je zmožen parafriziranja, poenostavljanja besed in besednih zvez ter jezikovnih struktur. Didaktična usposobljenost pa se kaže v tem, da učitelj uporablja multisenzorni pristop, ki se usmerja na vsebino, a hkrati ne zanemarja učenca, ki ni zmožen slediti kompleksnim jezikovnim elementom, in mu zato nudi ustrezen jezikovni vnos. Torej gre za pristop, ki nudi oporo tako s kognitivnega, kulturnega, jezikovnega in vsebinskega vidika (Edelenbos 2006).

Na vprašanje, ali je vredno začeti z učenjem tujih jezikov čim prej, je najbolje odgovoriti z izjavo dolgoletnega raziskovalca in profesorja Richarda Johnstona, ki pravi, da so na kratki rok starejši oziroma odrasli morda res boljši učenci tujih jezikov, če pa gledamo dolgoročno, potem so to gotovo otroci. Po Johnstonu pa imajo otroci predvsem na razpolago več časa, da se jezika lahko temeljito naučijo – še posebej to velja za učence s posebnimi potrebami (Johnston 2003).

Kateri didaktični poudarki so nujni pogoj za uspešno učenje in poučevanje tujega jezika?

Didaktičnih poudarkov zlasti pri zgodnjem učenju tujega jezika je zaradi raznih in različnih dejavnikov, ki neposredno ali posredno vplivajo na ta proces, zelo veliko. V nadaljevanju bosta izpostavljena le dva temeljna, in sicer količina in kakovost jezikovnega vnosa.

Količina vnosa oz. izpostavljenosti otrok tujemu jeziku

Prvi pomembni in ključni didaktični poudarek je dovolj obsežen in kakovosten jezikovni vnos. To kar morda zveni suhoparno ali je bilo že (pre)večkrat povedano, je v resnici zelo enostavno in se pri učenju/usvajanju maternega/prvega jezika zgodi samo po sebi, brez didaktičnih priporočil. Kako? Rosemarie Tracy (2007) upravičeno trdi, da velika večina otrok (najkasneje) do začetka šole govori, se izraža, komunicira v maternem/prvem jeziku. Če se to ne zgodi, potem sta možni naslednji razlagi:

- otroci sodijo med 6–8 % otrok, ki imajo posebne motnje v razvoju govora, ali
- otroci so imeli premalo priložnosti in možnosti za učenje jezika, kvantitativno in kvalitativno gledano jim manjka »input« oz. jezikovni vnos (Tracy 2007).

To ugotovitev lahko prenesemo na pouk tujega jezika, kjer je, če imamo opravka z večinsko populacijo jezikovno učljivih otrok, pomen vnosa, in sicer tako kakovost kot količina, izjemno velik. Je nujni, ne pa zadostni pogoj. Povsem naravno je, da najprej slišimo, nato govorimo, potem sledita še drugi dve spretnosti, tj. branje in pisanje. Vendar pa to, da otroci veliko poslušajo, še ne pomeni avtomatsko, da bodo tudi govorili. Gre za dva različna procesa: če je poslušanje receptivni proces – proces sprejemanja, ki zahteva od posameznikov določeno pozornost in energijo, je govorjenje produktivni proces – proces tvorjenja, ki je miselno bistveno bolj zahteven, bolj energijsko potraten itd. V tem kontekstu lahko spomnimo na t. i. fenomen »televizijskih otrok«. Določeni otroci, ki veliko ur preždijo pred televizijo in gledajo oddaje, risanke itd. v tujem jeziku, čez nekaj časa začnejo govoriti ta tuji jezik. Običajno tvorijo zelo zapletene, avtentične strukture, imajo izjemno bogat besedni zaklad in govorijo z odličnim naglasom. Poznamo pa tudi veliko otrok, ki kljub intenzivni izpostavljenosti tujejezičnim oddajam na televiziji nikoli ne (spre)govorijo v tem tujem jeziku, celo njihovo razumevanje tega jezika je omejeno. Če se vrnemo k zgodnjemu učenju in še enkrat poskušamo pogledati pomen in utemeljiti potrebo po intenzivnem, kakovostnem jezikovnem vnosu, nam lahko pomaga naslednji ilustrativni primer: Otrok, pri katerem poteka običajni govorni razvoj, načeloma začne s prvimi poskusi jezikovnih tvorb v starosti 2–3 let (že prej so večinoma čebljali itd.). V tem času so bili ti otroci obdani z maternim jezikom – aktivno ali pasivno je bil prisoten v njihovem življenju. Približen izračun ur pokaže, da so bili otroci več tisoč ur v aktivnem ali pasivnem stiku z jezikom, da so ta jezik več tisoč ur poslušali, šele potem je sledil proces tvorbe. Pri zgodnjem učenju tujega jezika v šoli je število ur sistemsko določeno oz. natančno omejeno na 70 ur v šolskem letu, ali drugače: obveznemu predmetu prvi tuji jezik je v prvem VIO namenjenih 140 ur. Kljub dejstvu, da je to že otrokov drugi jezik po zaporedju pridobivanja in da postopki usvajanja in učenja niso povsem identični, lahko trdimo, da je intenzivnost vnosa v primerjavi z intenzivnostjo vnosa pri učenju prvega/maternega jezika zelo skromna. Tudi Skela in Dagarin Fojkar ugotavljata, da so številke, ki zadevajo količino in kakovost izpostavitve jeziku pri učenju maternega in tujega jezika, neizprosne.

> *To, česar je deležen otrok pri usvajanju svoje materinščine v treh tednih, ustreza enemu letu učenja tujega jezika (okrog 200 ur). Povedano drugače, za enako količino izpostavitve, ki je je otrok deležen pri usvajanju materinščine v prvih petih letih, bi v običajnem tujejezikovnem kontekstu potrebovali 90 let!* (Skela in Dagarin Fojkar 2009, str. 49s).

Kot lahko vidimo, pa je tujejezikovni vnos pogosto še v tem precej omejenem delu ur v primerjavi z učenjem/usvajanjem materinščine okrnjen, ker se učiteljice odločajo, da iz različnih razlogov pri poučevanju tujega jezika uporabljajo materni/prvi jezik otrok. O upravičenosti ali neupravičenosti rabe maternega/prvega jezika in ne tujega jezika

bi lahko razpravljale, a bomo zaradi omejenosti prispevka poudarile le to, da je z vidika količine vnosa izjemno pomembno, da učitelji učencem zagotovijo izpostavljenost tujemu jeziku v predvidenem obsegu ur. Povedano drugače, učitelji naj pri pouku tujega jezika uporabljajo tuji jezik kot sredstvo komunikacije v največji možni meri in naj se zavedajo, da je to za veliko otrok edina priložnost, da so v stiku s tujim jezikom.

Kakovost vnosa – jezikovna, kognitivna in didaktična ustreznost

Drugi pomembni, potrebni, nujni, a ne zadostni pogoj je vsebinska ustreznost. Tudi Klaus-Börge Boeckmann (2010; prim. poglavje 2.1) ugotavlja, da je jezikovna ponudba pri pouku tujega jezika v primerjavi z naravnim okoljem pri usvajanju (prvega/maternega) jezika »revna«. Poleg tega pa izpostavi še dodatno dimenzijo »revnosti« pouka tujega jezika, tj. enostavni, poenostavljeni jezik, besedišče in jezikovne strukture (Boeckmann 2010, str. 32), in upravičeno lahko dodamo, da je s to postopnostjo, previdnostjo, enostavnostjo povezana tudi enostavnost, nezapletenost vsebin in tem, ki pri pouku prevladujejo. Tako je kakovost vnosa naslednji pomembni didaktični poudarek uspešnega dela oz. zgodnjega učenja tujega jezika. Kakovost vnosa je zelo širok pojem, lahko začnemo pri tem, da je izjemno pomembno, da je (tuje)jezikovna kompetenca učitelja na visokem nivoju, da je učitelj naklonjen učenju več različnih tujih jezikov, da je občutljiv za vse jezike, ne da bi jih vrednotil glede na morebitni prestiž itd. Kakovost vnosa se lahko nanaša tudi na obravnavano tematiko. Za poučevanje je ključno, da izbor teme zadosti trem kriterijem: da je tema za otroka (1) pomembna, (2) potrebna in (3) zanimiva. Če so izpolnjeni vsi trije pogoji, ima učitelj zelo dobra izhodišča za zares uspešno delo. Problem pa je, da je večina tem, ki jih učitelji obravnavajo, sicer zanimivih, a za otroke niso pomembne, še manj potrebne. Največ obravnavanih tem pade na preizkušnji, če jih vrednotimo z vidika pomembnosti. Zakaj? Učitelji v želji, da bi se čim bolj približali učencem, ki imajo dejansko zelo omejeno tujejezikovno kompetenco, posegajo po zelo enostavnih temah, po didaktičnih pripomočkih, ki so značilni za začetno usvajanje maternega/prvega jezika. Vse lepo in prav, problem pa nastane, ko učitelji z 9-letnimi otroki obravnavajo npr. števila, barve ali slikanice za otroke v starosti 2–3 let. Otroci jezikovno res lahko sledijo, a se ne počutijo preveč dobro, sploh ne, če je to pogost način dela in jih, kot pravita Skela in Dagarin Fojkar, prepogosto vračamo v stanje infantilnosti (Skela in Dagarin Fojkar 2008). Pogost rezultat takšnega pristopa je ta, da se otroci pri učenju začnejo dolgočasiti, da protestirajo in da motivacija za učenje močno upade, saj jim pouk, učenje ne predstavlja kognitivnega oz. intelektualnega izziva. Koncept števil so se otroci že naučili, prav tako koncept barv (pri 2–4 letih), zdaj jih moramo naučiti samo še nova poimenovanja za to. Pomembno je, da didaktično to ne delamo tako, kot da jih spet učimo koncepte, temveč didaktično spretno uvedemo ciljno besedišče (npr. poimenovanje živali) v dovolj zahtevni vsebini. Kakovost vnosa se ne nazadnje nanaša tudi na primernost didaktičnih postopkov, ki jih učitelj izbere za obravnavo določene teme in doseganje zastavljenih ciljev. Pri tem je pomembno, da se zaveda jezikovne heterogenosti v razredu, prisotnosti različnih jezikov v razredu in potreb otrok po aktivnem delu in učenju. Navedeno govori v prid problemskemu učenju, sodelovalnemu delu, veččutnemu oz. multisenzornemu učenju, delu na postajah in še bi lahko naštevali.

Kaj velja upoštevati, da bodo tudi otroci s posebnimi potrebami in učnimi težavami pri tujem jeziku dosegali zadovoljive standarde?

Otroci s posebnimi potrebami (PP)

Otroci s PP so otroci, ki imajo pomembno večje težave pri učenju (tudi pri učenju tujega jezika) kot njihovi sovrstniki. Da se lahko uspešno vključujejo in sledijo učnemu procesu pri tujem jeziku, potrebujejo obravnavo, ki se po kakovosti in količini pomembno razlikuje od povprečne učne pomoči, ki so je deležni vrstniki v šoli (Lewis & Doorlag 1987, v: Kavkler, Košak Babuder in Magajna 2015). Ker se pri otrocih s PP le-te kažejo od lažjih pa vse do zelo izrazitih tudi pri učenju tujega jezika, potrebujejo raznolike programe (npr. program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za usvajanje ciljev pri predmetu tujega

jezika), večina med njimi pa predvsem dobro poučevalno prakso in nekaj specifičnih prilagoditev, ki jih učitelj izvaja v razredu (jasna strukturiranost poučevanja in učenja tujega jezika, spodbujanje in omogočanje veččutnega učenja tujega jezika, več urjenja in utrjevanja besed pri tujem jeziku na različne načine, učenje besed pri tujem jeziku tako, da jih otroci s PP razumejo, preverjanje, ali jih res razumejo itd.). Učitelj je najpomembnejši dejavnik uspešnega vključevanja otrok s PP (Kavkler 2015), zato potrebuje ustrezna znanja in strategije s področja poučevanja tujega jezika posameznih skupin otrok s PP. Vendar to ni dovolj. Za uspešno poučevanje potrebuje tudi pomoč in svetovanje sodelavcev šolskega tima (pri prepoznavanju značilnosti in vedenj otrok s PP), podporo vodstva šole (npr. zagotavljanje ustreznih materialnih pogojev ter finančnih virov za dodatna izobraževanja za poučevanje tujega jezika) in podporo strokovnjakov zunanjih inštitucij.

Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe otrok s posebnimi potrebami

Izobraževalni dosežki otrok s PP so pogosto neusklajeni z njihovimi sposobnostmi in vloženim trudom. Zakon o dopolnitvah zakona o osnovni šoli (ZOsn-H 2011) opredeljuje kot otroke s PP le učence, ki so glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oz. motnje opredeljeni v zakonu, ki ureja usmerjanje otrok s PP. Učenci z učnimi težavami pa so učenci, ki brez prilagoditev metod in oblik dela pri pouku težko dosegajo standarde znanja. Čeprav ne sodijo v skupino učencev s posebnimi potrebami, šole za njih prilagajajo metode in oblike dela pri pouku ter jim omogočajo vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči. V prispevku so pod izrazom otroci s posebnimi potrebami vključeni tudi otroci z učnimi težavami.

Otroci s posebnimi potrebami so po naši šolski zakonodaji (Zakon o osnovni šoli 1996) upravičeni do prilagajanja metod in oblik dela v procesu poučevanja, do vključitve v dopolnilni pouk in drugih oblik individualne in skupinske pomoči (1996, 12. člen). Težav otrok s posebnimi potrebami, s katerimi se soočajo tudi v procesu poučevanja tujega jezika, ne moremo povezovati le z izobraževalnimi dosežki, saj se s kompleksnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami soočajo tudi na področju organizacije in načrtovanja ter na motoričnem in socialnem področju, kar predstavlja pomemben vidik pri zgodnjem poučevanju tujega jezika. Naj navedemo le nekaj najpogosteje izraženih posebnih potreb pri otrocih, s katerimi se srečujejo učitelji tudi pri poučevanju tujega jezika, in sicer na omenjenih področjih (Lewis & Doorlang, 1987, v: Košak Babuder 2009):

- *področje organizacije in načrtovanja* – Zaradi slabših organizacijskih sposobnosti imajo neurejene zapiske, težave pri prepisovanju in prerisovanju s table, pozabljajo pravila, dogovore, naloge in pripomočke. Pogosto slabo ocenjujejo prioritete in načrtujejo porabo časa, zaradi česar imajo težave pri pisnem preverjanju znanja, pisanju domačih nalog in pri samem učenju.
- *področje motorike* – Zlasti otroci s specifičnimi učnimi težavami, primanjkljaji na posameznih področjih učenja in gibalno ovirani otroci imajo slabše razvite fino-motorične spretnosti. Lete se pri izobraževalnih predmetih kažejo v težavah pri pisanju (hitrost), risanju, oblikovanju, manipuliranju s pripomočki itd. Pri gibalno oviranih otrocih pa so pogosto v ospredju tudi posebne vzgojno-izobraževalne potrebe na področju grobe motorike, zaradi česar se težje vključujejo v skupinske gibalne dejavnosti in aktivnosti, ki naj bi bile pogosto prisotne v osrednjem delu učnih ur pri zgodnjem poučevanju tujega jezika.
- *področje socializacije* – Otroci s posebnimi potrebami težje povezujejo verbalne in neverbalne znake in imajo posledično neustrezno socialno reagiranje in vedenje. Za njih so značilne slabše razvite sposobnosti socialne integracije, socialne veščine ter sodelovalne spretnosti. Slabše razvite sposobnosti socialne integracije se odražajo v slabši vključenosti otrok v socialno okolje, saj težje razumejo pravila, socialne relacije, neverbalne znake socialnih sporočil itd. Posledica slabše razvitih socialnih veščin so slabše razvite učne (samoregulacijske) spretnosti, ki posledično vplivajo na manjšo samostojnost in slabšo kakovost izpeljave naloge, kar pogosto ni v skladu z njihovimi potenciali. Slabše sodelovalne spretnosti pa te otroke ovirajo pri učinkovitem sledenju navodilom in pri sodelovanju z vrstniki. Uporabljanje in razvijanje osnovnih vzorcev socialnih interakcij ter socialnih zmožnosti pa je pomembno za

uresničevanje ciljev zgodnjega učenja tujega jezika.
- *področje vzgojno-izobraževalnih dosežkov* – Na izobraževalno uspešnost otrok s PP vplivajo šibke verbalne sposobnosti (težave s priklicem in pomnjenjem posameznih besed in pojmov, uporabo ustreznih pojmov itd.), težave s pozornostjo in koncentracijo (težje se dalj časa osredotočajo na reševanje problemov, reševanje in opravljanje domačih nalog ter se tudi sicer hitreje utrudijo itd.), slabše perceptivne sposobnosti, nižja motivacija za učenje ter težave, povezane s konceptualnimi, deklarativnimi in proceduralnimi znanji.

Z dobrim poznavanjem vzgojno-izobraževalnih potreb otrok s PP lahko učitelj učinkovito načrtuje ustrezne oblike pomoči in pristope, da bodo sodelovali in bili uspešni tudi pri pouku zgodnjega poučevanja tujega jezika. Največkrat zadošča že dobra poučevalna praksa in načini poučevanja, s katerimi učitelj upošteva posebne vzgojno-izobraževalne potrebe otrok s PP.

Kaj velja upoštevati, da bodo tudi otroci s posebnimi potrebami dosegali zadovoljive standarde pri tujem jeziku?

Otroci v razredu se razlikujejo tako po stilih učenja in po sposobnostih kot tudi po kulturnih izkušnjah. Raznolikost v sposobnostih in vzgojno-izobraževalnih posebnih potrebah je še toliko bolj značilna za otroke s posebnimi potrebami. Učitelj je pri delu s tako raznoliko skupino otrok uspešen le, če v pedagoškem procesu uporablja takšen način poučevanja, s katerim zadosti potrebe vseh otrok. Prav gotovo je med najbolj učinkovitimi načini poučevanja tisto, ki omogoča vsem otrokom veččutno učenje.
Veččutne oz. multisenzorne tehnike poučevanja oz. učenja se pri otrocih s PP pogosto uporabljajo v pedagoškem procesu kot metode, ki so najbolj učinkovite in ki spodbujajo učenje z vključevanjem otrok na več ravneh. Otroke s PP spodbujajo k uporabi nekaterih ali vseh čutov z namenom, da (Praveen 2015):
- zberejo podatke o nalogi;
- povežejo informacije z idejami in znanji, ki jih že poznajo in razumejo;
- zaznavajo logiko, ki je vključena v reševanje problemov;
- se učijo reševanja problemov;
- uporabijo neverbalne veščine sklepanja;
- razumejo odnose med koncepti;
- skladiščijo informacije za kasnejši priklic itd.

Otroci s PP imajo največkrat težave pri branju, pisanju, pravopisu in računanju, slušnem razumevanju in jezikovnem izražanju. Veččutno učenje jim omogoča, da kot pomoč pri učenju uporabljajo lastna močna področja. Učenje je lažje, če se pri učenju aktivira več kot en, po možnosti pa vsaj trije senzorni kanali. Za mnoge otroke s PP je značilno, da potrebujejo kinestetično, taktilno učenje. Zlasti pri učenju jezika (maternega in tujega) je potrebno sočasno uporabljanje vizualnih, slušnih in kinestetičnih povratnih informacij, ki podpirajo pomnjenje in omogočajo avtomatizacijo znanja. To je še toliko bolj pomembno za zgodnje poučevanje tujega jezika. Ko se učijo izgovorjave besed, gradnje povedi ali ko vadijo besednjak, je pomembno, da učitelj in otroci uporabljajo čim več čutil, še posebej dotik in gibanje. Veččutne metode poučevanja omogočajo otrokom s PP, da pri usvajanju znanj na šibkih področjih kot kompenzacijo v največji možni meri aktivirajo močna področja, hkrati pa jim pomagajo na različne načine osmisliti informacije.
Tudi kasneje, pri opismenjevanju v tujem jeziku, ima veččutni pristop pomembno vlogo. T. i. strukturirani jezikovni pristop izhaja iz Ortonovega pristopa. Temeljna ideja je, da imajo otroci s PP večje možnosti pri doseganju ciljev učnega kurikula, če se učijo uporabljati vsa čutila. To jim omogoča procesiranje informacij z uporabo čutov, ki predstavljajo najmočnejša področja, hkrati pa krepitev njihovih šibkih področij. Veččutni strukturirani jezikovni pristop je še zlasti učinkovit za otroke s težavami in motnjami jezikovnega procesiranja, ki se kažejo kot šibke fonološko-ortografske veščine (Sparks in Miller 2000; Birsh 2005). V tem pristopu učitelji poučujejo direktno in eksplicitno izgovorjavo vzorcev glas-črka, besed in povedi ter pomene predpon, pripon ter korenov besed v tujem jeziku. Pristop poudarja razvoj veščin v vnaprej skrbno določenem zaporedju ter zavestno osredotočenje na strukturo jezika.

Poučevanje, ki sloni na veččutnem pristopu in tehnikah, ter bogata ponudba aktivnosti omogočata pri zgodnjem poučevanju tujega jezika najučinkovitejše učenje vseh otrok v razredu, tudi tistih s posebnimi potrebami.

Zaključek

V prispevku smo obravnavale zgolj izbrane vidike zgodnjega učenja tujega jezika. Na kratko smo osvetlile dilemo o smiselnosti/upravičenosti učenja jezika v zgodnjem obdobju življenja in se potem posvetile predvsem tistim dejavnikom, ki vplivajo na uspešnost zgodnjega učenja od vstopa v šolo naprej. Pri tem smo izpostavile pomen motivacije kot fluidnega fenomena, katerega stabilnost je treba nenehno vzdrževati; status tujega jezika, ki ga le-ta uživa v bližnjem in širšem okolju otroka; starše in velik pomen, ki ga imajo kot posredni udeleženci procesa učenja tujega jezika, zlasti na zgodnji stopnji; usposobljenost učiteljev in visoko stopnjo profesionalnosti, ki lahko zagotavlja uspešno delo. V nadaljevanju je z didaktičnega vidika izpostavljen pomen kakovostnega in dovolj intenzivnega tujejezikovnega vnosa zlasti na tej zgodnji stopnji z vsemi pastmi in prednostmi, ki sodijo zraven.

Članek zaokrožujemo s pogosto prezrto, a izjemno ključno temo, to so otroci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v zgodnje učenje. Njihove posebne potrebe moramo nujno upoštevati v celotnem procesu zgodnjega učenja (od načrtovanja do izvajanja, pa vse do preverjanja in ocenjevanja). Pri tem smo posebej poudarile pomen veččutnega učenja. Veččutno učenje, ki je sicer pomemben poudarek v učnem načrtu za zgodnje učenje tujega jezika v 1. VIO, je zelo ustrezno tudi za učence s posebnimi potrebami. Z izpostavljanjem različnih vidikov, prednosti in pasti, ki so pomembni v zgodnjem učenju tujega jezika, smo pokazale tudi stične točke, kjer se uspešno delo oz. zgodnje učenje tujega jezika lahko začne. ■

Viri in literatura

1. Birsh, J. R. (2005). *Multisensory teaching of basic language skills*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
2. Boekmann, K. B. (2010). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Berlin, München, Wien idr.: Langenscheidt.
3. Cameron, D. (2008). Boys and Foreign Language Learning: Real Boys Don't Do Languages. *Journal Of Multilingual & Multicultural Development*, 29 (2), str. 177–179.
4. DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, str. 499–533.
5. Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe Published Research, Good Practice & Main Principles*. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. Bruselj: Evropska komisija.
6. Enever, J. (ur.) (2011). ELLiE. Early Language Learning in Europe. London: British Council. Hhttp://www.teachingenglish.org.uk/publications/early-language-learning-Europe (dostop 15. 1. 2015).
7. Johnstone, R. (2003). Evidence-based policy: early modern language learning at primary. *The Language Learning Journal*, 28 (1), str. 45–84.
8. Kavkler, M. (2015). Pravica do inkluzivne vzgoje in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: ovire in možnosti uresničevanja. V: Šelih, A. Filipčič, K. (ur.), *Otrokove pravice v Sloveniji: sedanje stanje in izzivi za prihodnost*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti. Str. 141–155.
9. Kavkler, M., Košak Babuder, M., Magajna, L. (2015). Inclusive education for children with specific learning difficulties: analysis of opportunities and barriers in inclusive education in Slovenia. *CEPS journal*, 5 (1), str. 31–51.
10. Košak Babuder, M. (2009). Učenci z bralno napisovalnimi težavami (disleksija): pomoč pri izbiri in obravnava vsebin za bralno značko. *Otrok in knjiga*, 36 (75), str. 63–69.
11. Mihaljević Djigunović, J. (2012). Attitudes and Motivation in Early Foreign Language Learning. *CEPS Journal – Center For Educational Policy Studies Journal*, 2 (3), str. 55–74.
12. Munoz, C. (ur.) (2007). Age and the Rate of Foreign Language Learning. *Applied Linguistics*, 28 (4), str. 627– 630.
13. Pižorn, K., Dagarin Fojkar, M. (2013). Parents and educational change – the need for reculturing parents in lowering the starting age of foreign language learning. *The New Educational Review*, 34 (4), str. 63–73.
14. Praveen, A. V. (2015). *What is Multisensory Teaching Technique?* Http://www.lexiconreadingcenter.org/what-is-multisensory-teaching-techniques.html (dostop 15. 1. 2015).
15. Rutar, L. T., Mlekuž, A., Pižorn, K., Vršnik, P. T. (2013). *Tuji jeziki v slovenskih osnovnih šolah: Rezultati evropske raziskave o jezikovnih kompetencah ESLC 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
16. Singleton, D., Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
17. Skela, J., Dagarin Fojkar, M. (2009). Presek teorij učenje in poučevanje drugega/tujega jezika v otroštvu. V: K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Str. 26–63
18. Sparks, R., Miller, K. (2000). Teaching a foreign language using multisensory structured language techniques to at-risk learners: A review. *Dyslexia*, 6, str. 124–132.
19. Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen*. Tübingen: Francke.

Razvijanje govornega sporazumevanja v tujem jeziku pri mlajših učencih

Dr. Mateja Dagarin Fojkar
Univerza v Ljubljani,
Pedagoška fakulteta
Ljubljana

Povzetek: Za večino učencev je cilj učenja tujega jezika zmožnost govornega sporazumevanja v jeziku, ki se ga učijo. Kljub dejstvu, da je na začetku učenja njihovo tujejezikovno znanje omejeno in s tem otežena komunikacija, lahko že v tem obdobju razvijamo govor v tujem jeziku. Mlajši učenci že po naravi radi govorijo in tudi v tujem jeziku radi preizkušajo jezikovne vzorce in ustvarjajo nove skovanke. V veliko pomoč jim je izpostavljenost jeziku v kontekstu, ki jim je blizu (kot so npr. zanimive teme, pravljice, pesmi in igre ter jezikovne rutine, pri katerih se določeni izrazi ponavljajo). Učitelj lahko s svojo rabo tujega jezika kot sredstvom komunikacije spodbudi rabo jezika za vsakdanjo sporazumevanje, učenci pa si pri govoru pomagajo z različnimi strategijami, med katerimi običajno prevladujejo kretnje ali ustaljeni izrazi. Govor v tujem jeziku lahko razvijamo tudi z dejavnostmi, pri katerih je cilj izmenjava informacij in posledično pride do skoraj nezavedne rabe tujega jezika. **Ključne besede:** tuji jezik, mlajši učenci, govorno sporazumevanje, komunikacijske strategije. **Developing Oral Communication in a Foreign Language in Younger Pupils. Abstract:** For the majority of pupils the objective of learning a foreign language is the ability to orally communicate in the language they are learning. Despite the fact that in the beginning their knowledge of the foreign language is limited and consequently hinders communication, speaking in a foreign language can nevertheless be developed in that period. By nature, younger pupils enjoy talking, which is why they like to try out language patterns and create new coinages in a foreign language too. It greatly helps if they are exposed to the language in a context they can relate to (such as e.g. interesting topics, fairy tales, songs and games, and language routines in which certain expressions are repeated). By using the foreign language as a means of communication, a teacher can stimulate the use of the language for everyday communication, while pupils make use of various strategies when speaking, usually gestures or fixed expressions. Speaking in a foreign language can also be developed with activities whose objective is the exchange of information and, consequently, an almost subconscious use of a foreign language. **Key words:** foreign language, younger pupils, oral communication, communication strategies.

Uvod

Govor v tujem jeziku je za večino učencev eden izmed najpomembnejših ciljev učenja tujega jezika. Ko sem o razlogih za učenje tujega jezika spraševala učence 4. razreda, jih je več kot 80 % odgovorilo, da se učijo angleščino, da se lahko pogovarjajo v tujini ali sporazumevajo s tujci. Do podobnih rezultatov so prišle tuje raziskave, npr. na Hrvaškem je več kot 70 % tretješolcev odgovorilo, da je dobro znati tuji jezik zaradi govornega sporazumevanja v tem jeziku in potovanj v tujino (Mihaljević Djigunović 2015), tudi na Švedskem in Finskem je najpogostejši odgovor učencev, da bi radi 'govorili tuji jezik' (Keaveney in Lundberg 2014) in po vsej verjetnosti bi večina mlajših učencev po svetu odgovorila podobno. Ker so otroci med sedmim in enajstim letom starosti v obdobju konkretno logičnega mišljenja, želijo tujejezikovno

znanje čim prej uporabljati na konkretni, sporazumevalni ravni.
Če je govorno sporazumevanje glavni cilj učenja tujega jezika, potem ga moramo razvijati že od samega začetka učenja. Otroci si prav tako kot odrasli ali morda še bolj želijo izmenjavati informacije, se spoznavati med seboj in komunicirati s čim več ljudmi.

Kako razvijati govor v tujem jeziku?

Če upoštevamo dejstvo, da otroci že po naravi radi govorijo in da znajo ustvarjalno uporabljati tisto besedišče, ki ga v jeziku poznajo (prim. Brewster, Ellis in Girard 2002; Pinter 2006; Murphy 2014), potem lahko že na začetku učenja tujega jezika izvajamo dejavnosti za razvijanje govornega sporazumevanja. Pri tem seveda ne smemo pozabiti na 'tiho obdobje' (angl. *silent period*), ko učenci gradijo jezikovno znanje z dejavnim poslušanjem (Krashen in Terrell 1983). To obdobje je značilno za začetek učenja tujega jezika in lahko traja od enega pa vse do šestih mesecev (Krashen in Terrell 1983). V tem času opazujejo ter v mislih organizirajo vse, kar slišijo in doživijo, in nekateri izmed njih v tem obdobju še niso pripravljeni spregovoriti v tujem jeziku, kar pa ne pomeni, da ne usvajajo jezika. Ko bodo pripravljeni, bodo spregovorili in pokazali znanje, ki so ga v tem času usvojili. Prav tako ne smemo pozabiti, da so otroci maternemu jeziku izpostavljeni več mesecev, preden ga spregovorijo, in da tudi nekateri naši učenci potrebujejo čas, da se navadijo na drugi jezik. Velika količina vnosa jezika ter slušnih dejavnosti bodo v pomoč učencem pri tvorjenju prvih besed v tujem jeziku. Učenci naj bodo izpostavljeni jeziku v kontekstu, ki ga v tem obdobju pogosto sestavljajo pravljice, pesmi in igre. Besedišče se v teh besedilih in pri teh dejavnostih pogosto ponavlja in je podprto z gibi, kar učencem olajša razumevanje in (kasnejšo) rabo jezika. Učence moramo izpostaviti dejavnostim, ki pritegnejo njihovo pozornost, tako da postane želja po sporazumevanju podobna naravni, pri tem pa jih moramo opremiti s sredstvi za lažje sporazumevanje, ki so podrobneje opisana v nadaljevanju. Učiteljeva naloga je, da ustvari situacije, ki spodbujajo učenčevo aktivno udeležbo pri pouku.

Tako se učenci že kmalu naučijo, kako čim bolje izkoristiti tisto znanje, ki ga imajo, in se znajti v različnih situacijah. Z udejstvovanjem v komunikacijskih situacijah učenci preizkušajo jezikovni sistem med samim procesom učenja in ga po potrebi spreminjajo. Ko bodo neko besedo ali poved slišali večkrat, v različnih kontekstih, jo bodo vedno bolj razumeli in lažje uporabljali. Tako si postopoma gradijo 'zalogo' fraz, povedi in besed, ki jih uporabljajo v različnih situacijah.
Učenci bodo na začetku govora v tujem jeziku uporabljali veliko enobesednih povedi, in običajni dialogi v razredu bodo podobni temu:

Učiteljica: Nadja, how was your holiday?
Učenka: Fine.
Učiteljica: Did you go anywhere?
Učenka: Yes.
Učiteljica: Did you go to the seaside?
Učenka: No. Paris.
(Dagarin Fojkar 2004)

Postopoma bodo učenci uporabljali vedno več fraz in daljših povedi, a razvijanje govora v tujem jeziku je dolgotrajen, vseživljenjski proces.
V nadaljevanju so predstavljene nekatere strategije, ki jih lahko učitelji in učenci uporabljajo za bolj učinkovito govorno sporazumevanje učencev v tujem jeziku.

Kaj lahko naredi učitelj za to, da se z učenci, ki imajo omejeno jezikovno kompetenco, lažje oz. uspešneje sporazumeva v tujem jeziku?

Učiteljev govor v tujem jeziku: Ker zgledi vlečejo, bo učiteljev govor v tujem jeziku za otroke motivacija, da tudi sami poskusijo govoriti v tujem jeziku, prav tako pa bodo učenci videli, da se tuji jezik uporablja kot sredstvo sporazumevanja in ne samo kot predmet, ki se ga uči v šoli. Učitelj prav tako služi kot jezikovni model, zato mora biti njegovo tujejezikovno znanje na visokem nivoju.
Raba kretenj in mimike obraza: Učitelj tujega jezika bo svoj govor v tujem jeziku podkrepil z mimiko in kretnjami in s tem učencem olajšal razumevanje. Prav tako bo pri govoru z intona-

cijo poudaril pomembne besede in jih po potrebi pogosteje ponovil.

Raba lutke: Lutka, ki govori samo tuji jezik, je še posebej primerna za poučevanje mlajših učencev. Učence spodbudi, da se z njo pogovarjajo v tujem jeziku, saj 'njihovega jezika ne razume', otrokom je včasih lažje govoriti z lutko kot z učiteljem, uporabimo pa jo lahko v različnih situacijah in pri različnih temah (lutka ima mlajšega brata, gre na počitnice, se pozimi obleče v toplejša oblačila, zboli in obišče zdravnika, ima rada samo določeno vrsto hrane ipd.). Z lutko lahko učitelj prikaže dialog, za katerega želi, da ga učenci vadijo, ali prikaže navodila za dejavnost, ki jo bodo izvajali skupaj.

Raba jezikovnih rutin: Kontekstualizirane jezikovne rutine (Rost 2002), kot npr. oblikovanje kroga pred pripovedovanjem pravljice, odpiranje zvezkov, priprava na igro, pomagajo učencem razumeti in ponotranjiti fraze, ki jih učitelj pri tem uporablja. Takšne fraze se pogosto ponavljajo in so za učence predvidljive ter jih kmalu začnejo tudi sami uporabljati.

Raba ustaljenih izrazov: Otroci pri učenju maternega jezika uporabljajo veliko ustaljenih izrazov in njihove prve besede so pogosto izrazi, ki jih šele kasneje razgradijo na posamezne besede (npr. v angl. *Whatsat? za What's that?)* (Locke 1995). Tudi Lightbown in Spada (2013) trdita, da otroci že zgodaj uporabljajo pravilne oblike, še posebej vprašalnic, saj so se jih naučili kot celote (npr. v angl. *Where's Daddy?)*. Pojav je značilen tudi za učenje tujega jezika na začetku učenja, saj otroci ponavljajo veliko ustaljenih izrazov, ki jih učitelj uporablja (npr. v angl. *See you next week./Have you got a pet?/Here you are.* ipd.). Lewis (1997) trdi, da so le-ti za učence začetnike neprecenljivi, saj jim omogočajo sporazumevanje kljub omejenemu znanju jezika. Učitelj lahko rabo ustaljenih izrazov spodbuja z lastno rabo in z dejavnostmi, ki od otrok zahtevajo njihovo rabo.

Sporazumevanje v različnih jezikovnih kodih: Mlajši učenci se bodo na učiteljev govor v tujem jeziku pogosto odzivali v svojem maternem jeziku, kar je pričakovano, glede na to, da še nimajo besedišča v tujem jeziku. Učitelj se na njihov govor v materinščini odzove v tujem jeziku, kar običajno podkrepi z veliko mimike za olajšanje razumevanja, npr.:

Učenka: Ali lahko sedim z Emo?
Učitelj: Yes, you can sit with Ema.

Razredna komunikacija je dolgo časa dvojezična (učitelj uporablja tuji jezik, učenci pa materni), postopoma pa se učenci vedno večkrat odzovejo v tujem jeziku.

Postavljanje vprašanj: Za učence je na začetku učenja jezika veliko lažje odgovarjati na vprašanja, kot samostojno pripovedovati o določeni temi v tujem jeziku. S postavljanjem vprašanj jim učitelj olajša govorno sporočanje, na primer:

Učiteljica: What colour is the crocodile?
Učenci: Green, black and grey.
Učiteljica: Is it dangerous?
Učenec 1: Yes.
Učiteljica: How long is it?
Učenec 2: Six metres.
Učiteljica: How many legs has it got?
Učenec 3: Four.
Učiteljica: Can it fly?
Učenec 4: No.
...
(Dagarin Fojkar 2004)

Pomembno je, da učence postopoma, z vodeno vadbo navajamo tudi na samostojne opise in postavljanje vprašalnic.

Izbira zanimivih tem: Moon (2000) predlaga, naj učitelj pri govoru izbira teme, ki so učencem znane, so za njih pomembne, se z njimi lahko poistovetijo in o njih želijo govoriti. Nekatere izmed tem, ki pritegnejo mlajše učence, so hišni ljubljenčki, igrače, priljubljene risanke ter šport.

Kako si učenci pomagajo pri govornem sporazumevanju v tujem jeziku?

Učenci lahko pri sporazumevanju v tujem jeziku uporabijo komunikacijske strategije, ki jih Tarone in drugi (1983) opredelijo kot sistematični poskus učenca, da se izrazi v tujem jeziku v situacijah, kjer še ni oblikoval ustreznih jezikovnih pravil za sporazumevanje. Te strategije Bygate (1987) deli na:

a) Strategije za doseganje sporazumevalnega cilja; to so strategije ugibanja, strategije parafraziranja ter strategije sodelovanja.
b) Strategije izogibanja sporazumevanju.

Strategije ugibanja: Učenci namesto besede ali izraza, ki ga ne poznajo v tujem jeziku, uporabijo drug izraz, za katerega mislijo, da je najbližji približek pravemu izrazu. Tako učenci pogosto v govoru uporabijo besedo v materinščini, npr. *It's a pig, its home is 'svinjak'*. (Dagarin Fojkar 2004). Včasih so pri tej strategiji zelo iznajdljivi ter uporabijo besedo v materinščini, ki jo izgovorijo v tujem jeziku, npr. med pogovorom o hišnih ljubljenčkih v razredu je eden izmed učencev vprašal drugega: *'What pasma [peismə] is your dog?'* (Dagarin Fojkar 2004). Učenci si pri govoru pomagajo tudi tako, da besedo ali besedno zvezo dobesedno prevedejo iz materinščine, npr. *Big Britain* namesto *Great Britain, Driving a bike* namesto *Riding a bike* ali *What's the clock?* namesto *What's the time?* (Dagarin Fojkar 2004). Četrta strategija ugibanja je, da učenci sami tvorijo nove besede na podlagi znanja o tem, kako jezik deluje, npr. *tenteen* namesto *twenty*.

Strategije parafraziranja: Te strategije so za učence na začetku učenja tujega jezika težje, saj še nimajo dovolj besedišča, da bi besede, ki jih ne poznajo, opisovali, npr. *you can clean your teeth with it* namesto *toothbrush*. So pa to najbolj učinkovite strategije, saj se z njihovo rabo najlažje sporazumevamo v tujejezičnem okolju.

Strategije sodelovanja: To so strategije, ki jih mlajši učenci pogosto uporabljajo. Z njimi učenec poišče pomoč pri sogovorniku, ko ga npr. vpraša za prevod besede: *Crocodile is ... kako se reče 'živi'...* (Dagarin Fojkar 2004), ali ko pokaže na predmet, ki ga hoče imenovati, ali s kretnjami prikaže besedo, za katero ne pozna ustreznice v tujem jeziku.

Strategije izogibanja: Te so najmanj učinkovite pri sporazumevanju v tujem jeziku. Z njihovo rabo se učenci izognejo sporazumevanju in prevzamejo vlogo poslušalca.

Szulc-Kurpaska (2000) je raziskovala komunikacijske strategije mlajših učencev in ugotovila, da se takrat, ko ne poznajo izraza v tujem jeziku, pri sporazumevanju najpogosteje poslužujejo rabe maternega jezika ali kretenj. Mnogo jih je uporabljalo tudi stalne fraze, ki so jih slišali v pesmih ali zgodbah ali v učiteljevem govoru. Nekateri so pri govoru tudi tvorili nove skovanke na podlagi sklepanja o tem, kako jezik deluje, kar kaže na ustvarjalnost otrok in njihovo sproščenost pri rabi jezika.

Govor v tujem jeziku lahko pri učencih spodbujamo tudi z ustreznimi dejavnostmi. Nekaj najbolj uporabnih je opisanih v naslednjem poglavju.

Primeri nekaterih dejavnosti za razvijanje govornega sporazumevanja pri mlajših učencih

Igre vlog: Igre vlog omogočijo, da otroci jezik vadijo v različnih kontekstih. Učenci lahko odigrajo preprost dialog, ki ga prikažejo tudi s kretnjami in mimiko telesa. Mlajši učenci lahko uporabljajo krajše besedne zveze, starejši pa uporabljajo vedno več jezika. Pravljice so zelo primerne za uprizoritev v igri vlog, seveda po večkratnem branju/pripovedovanju in utrjevanju fraz, ki se pojavljajo v pravljici.

Komunikacijske igre: Glavni cilj komunikacijskih iger je pridobiti informacije, ki jih ima nekdo drug. Mednje spadajo igre ugibanja (npr. *Ali imaš na sliki mačka?*), govorno poročanje o razlikah med dvema slikama (npr. *Na moji sliki je žoga.*), dajanje navodil na zemljevidu (npr. *Zavij levo.*) ipd.

Mini razredne raziskave: Pri mini razrednih raziskavah dobijo učenci razpredelnico z narisanimi predmeti (hrano, živalmi, barvami ...), njihova naloga pa je, da v razredu poiščejo učence, ki jim je narisan predmet najljubši, ga imajo doma ipd.). Pred izvedbo takšne naloge je treba dobro utrditi fraze, ki jih bodo učenci uporabljali (npr. *Katera je tvoja najljubša hrana?*), drugače bodo pri izvajanju uporabljali materinščino.

Opisi oseb, živali, predmetov: Opisi so za mlajše učence zahtevnejši, saj morajo sami uporabljati daljše strukture (npr. *Imam ..., To je ..., Živi v ...*). Pomembno je, da se strukture, ki jih uporabljajo učenci pri opisovanju, dobro utrdijo pred samim opisovanjem. Opisi se lahko preoblikujejo v igre ugibanja, kjer ostali učenci ugibajo, koga ali kaj učenec opisuje.

Sklep

Kot ena osnovnih človeških potreb zavzema komunikacija z drugimi ljudmi izredno pomembno mesto v našem življenju. Tako kot v maternem jeziku si učenci tudi v tujem jeziku želijo spora-

zumevati z drugimi, z učiteljem in med sabo. Pri tem jim lahko pomagamo z rabo tujega jezika v razredu kot sredstvom komunikacije, z rabo primernih strategij za olajšanje razumevanja in lažje sporazumevanje, kot so neverbalna komunikacija, kretnje, mimika obraza, intonacija glasu, z vzpostavljanjem jezikovnih rutin v razredu, s pogosto rabo ustaljenih izrazov ter izbiro primernih tem za pogovor. Učenci sami si bodo pri sporazumevanju v tujem jeziku pomagali s komunikacijskimi strategijami, katerih rabo moramo spodbujati na različne načine. Ne nazadnje moramo za razvijanje govornega sporazumevanja pri pouku uporabljati zanimive dejavnosti, s katerimi bodo učenci sproščeno in skoraj nezavedno uporabljali tuji jezik. Ob načrtnem vključevanju vseh omenjenih strategij v pouk bodo učenci postopoma postajali vedno bolj samostojni ter samozavestni govorci tujega jezika. ■

Viri in literatura

1. Brewster, J., Ellis, G., Girard D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. (2. izd.). London: Penguin Books.
2. Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
3. Dagarin Fojkar, M. (2004). *Razvijanje in vrednotenje sporazumevalnih zmožnosti v učbeniških gradivih pri pouku angleščine na zgodnji stopnji* (doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta.
4. Keaveney, S., Lundberg, G. (2014). *Early Language Learning and Teaching: A1-A2*. Lund: Studentlitteratur.
5. Krashen, D. S., Terrell. T. D. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Hayward: Alemany Press.
6. Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.
7. Lightbown, P. M., Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford: OUP.
8. Locke, J. L. (1995). *The Child's Path to Spoken Language*. Cambridge: Harvard University Press.
9. Mihaljević Djigunović, J. (2015). Investigation of attitudes and motivation in early foreign language learning. V: Mihaljević Djigunović, J. (ur.), *Children and English as a Foreign Language*. Zagreb: FF Press. Str. 31–53
10. Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann ELT.
11. Murphy, V. A. (2014). Second Language Learning in the Early School Years: Trends and Contexts. Oxford: OUP.
12. Pinter. A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: OUP.
13. Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Harlow: Longman.
14. Szulc-Kurpaska, M. (2000). Communication Strategies in 11-Year-Olds. V: Moon, J., Nikolov, M. (ur.), *Research into Teaching English to Young Learners*. Pécs: University Press Pécs. Str. 345–360.
15. Tarone, E., Cohen A. D., Dumas G. (1983). A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. V: Faerch, C., Kasper, G. (ur.), *Strategies in Interlanguage Communication*. Harlow: Longman. Str. 4–14.

Eva Mikuž

Angleščina v 2. razredu osnovne šole – Hello, hello, hello, how are you?

Anja Frank
Osnovna šola
Dragotina Ketteja

Povzetek: **Otroci se jezika z lahkoto učijo, ko so mlajši. Zgodnje učenje tujega jezika pomeni izkoristiti in ne zamuditi obdobja, v katerem se otrok jezikov uči celostno in je za njihovo učenje zelo dovzeten. Učenje prvega tujega jezika v zgodnjem obdobju oziroma v prvem VIO osnovne šole je lahko za otroke uspešno, saj je to obdobje, v katerem je učenje tujega jezika podobno usvajanju materinščine. Pristopi in načini dela zgodnjega poučevanja niso naravnani na slovnico, temveč je pouk integriran in osredinjen na vsebine. Metoda CLIL se je pokazala kot ena najuspešnejših oblik učenja tujega jezika.** **Ključne besede:** **zgodnje učenje prvega tujega jezika, sodobni učni pristopi, CLIL, integriran pouk.** **English in the 2nd Grade of Primary School – Hello, hello, hello, how are you? Abstract:** Children learn a language easily when they are younger. Early foreign language learning is about taking advantage of the period in which a child learns languages in an integrated manner and is highly susceptible to learning them, and not letting it slip away. Learning a first foreign language in the early period or in the first triad of primary school can be successful for children, since it is a period in which the learning of a foreign language is similar to the assimilation of the mother tongue. The approaches and methods of early teaching are not oriented towards grammar; on the contrary, lessons are integrated and focused on contents. The CLIL method has proved to be one of the most successful forms of foreign language learning. **Key words:** early learning of the first foreign language, contemporary teaching approaches, CLIL, integrated instruction.

Uvod

V prvem letu sistemskega uvajanja angleščine v 2. razred osnovne šole sem se v procesu poučevanja angleščine soočala z vprašanji, dilemami, izzivi … Do nekaterih ugotovitev in spoznanj sem prišla sama, z lastno izkušnjo, odgovore na nekatera vprašanja sem našla širše, zunaj razreda, še vedno pa so ostale nejasne situacije, ki so ostale izziv za prihodnost. Odločila sem se, da tudi sama podam nekaj odgovorov, primerov dobre prakse in mogoče razjasnim kakšno dilemo in dvom.
Tako je nastal prispevek, v katerem je predstavljeno poučevanje in učenje angleščine v 2. razredu, s poudarkom na primerih iz prakse.
Hello. – Hi. – Goodbye. – See you tomorrow. – How are you? so vsakodnevni pozdravi in nagovori učencev 2. razredov naše šole (Osnovne šole Dragotina Ketteja v Ilirski Bistrici). Angleščina jih preprosto navdušuje, zato jo vključujejo in smiselno uporabijo tudi izven učilnice in pouka angleščine. Z veseljem jim odzdravim in z njimi poklepetam kar na hodniku, čeprav včasih že v naglici. Jezik v tem primeru doseže svoj namen, saj ni le del učne ure, ki je obveza na urniku, ampak je v funkciji razvijanja sporazumevalne zmožnosti in medsebojne komunikacije.

Začetna angleščina – English is fun?

Že več kot desetletje učenje angleščine za prvo VIO na naši šoli poteka neformalno in nesistem-

sko, in sicer kot interesna dejavnost. V vseh letih delovanja krožka angleščine je bilo zanimanje učencev za vključitev v skupino *Začetna angleščina – English is fun!* veliko. H krožku angleščine je bila vključena večina učencev od 1. do 3. razreda (med 70 in 90 % učencev vsakega razreda). Aktivno učenje in didaktična igra ter številni nastopi učencev so bili ključni dejavniki za popularnost učenja jezika in številčen obisk krožka. Osip med šolskim letom in med posameznimi šolskimi leti je bil zanemarljiv. Le redkokdaj je posamezen učenec opustil učne ure angleščine – razlog za izključitev iz skupine je bila sočasnost dejavnosti. Prav te zelo pozitivne izkušnje učencev in njihova motiviranost za učenje so bile spodbuda za prijavo v prvi krog šol na razpis »Uvajanje in spremljanje PRVEGA TUJEGA JEZIKA v 2. razred OŠ«.

Prvo leto sistemskega uvajanja angleščine v 2. razredu

Na OŠ Dragotina Ketteja sta dva oddelka 2. razreda. Angleščina se v 2. razredu izvaja dvakrat tedensko po eno šolsko uro, in sicer ob torkih in četrtkih 3. in 4. šolsko uro. Čas na urniku je pomemben dejavnik, ki vpliva na učinkovitost učenja in poučevanja. Tretja in četrta šolska ura sta se pokazali kot zelo primerni in učinkoviti. Motiviranost, aktivnost, produktivnost, učljivost učencev so bile v tem času zelo visoke.
Menim, da so pri poučevanju prvega tujega jezika ključnega pomena učitelj in njegova profesionalnost, učiteljev pozitiven odnos do jezika, sodobni učni pristopi, pozitivne spodbude iz okolja, sproščeno učno okolje in stik s starši.

Sodobni učni pristopi in osredinjanje na nejezikovne vsebine

Učenje tujega jezika v prvem VIO je specifično, zato mora poučevanje potekati po načelih, ki veljajo za zgodnje učenje. Učenci so v tem obdobju še na ravni senzibilizacije in se šele spoznavajo s ciljnim jezikom. Pouk je naravnan na učenčevo okolje in celostnost, usmerjen v komunikacijo, uporabljajo se teme in situacije iz vsakdanjega življenja, didaktična igra, aktivno učenje (opazovanje, raziskovanje), učenje tujega jezika se povezuje z drugimi predmeti.
Ko govorimo o posebni didaktiki poučevanja tujih jezikov v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, govorimo predvsem o integriranem učenju tujih jezikov, za katerega se v strokovni literaturi uporablja tudi izraz *CLIL* (Content and Language Integrated Learning). Tak pristop učenca nagovarja celostno, saj mu omogoča (samo)uresničevanje, usvajanje novih nejezikovnih vsebin oziroma nadgradnjo obstoječih in pridobivanje (tuje)jezikovnih znanj. Poudarek je na jezikovnih in predmetnih ciljih in vsebinah ter jezikovnih standardih. Integriran pouk pomeni, da se pouk vsebinsko povezuje z drugimi predmeti, a je v ospredju pridobivanje jezikovnih ciljev (prim. Jazbec, Pižorn, Dagarin Fojkar, Pevec Semec in Šečerev 2010, str. 38–39). CLIL je tudi ena od poti za doseganje cilja funkcionalna večjezičnost. Kot takega ga najdemo v vseh pomembnih dokumentih o jezikovni politiki EU. Učenje in poučevanje tujih jezikov se tesno povezuje s cilji, vsebinami in dejavnostmi učencev pri drugih predmetih. Glavno merilo za izbiro tem pri pouku tujega jezika so vsebine nejezikovnih predmetov, medtem ko se z ustreznim jezikovnim vnosom razvijajo hkrati tudi jezikovne strukture. V nadaljevanju prispevka so izpostavljeni primeri preverjene učinkovite prakse, ki so prispevali k uresničitvi vzgojno-izobraževalnih ciljev pouka angleščine.

☺ *Primer iz prakse*

Zdrav način prehranjevanja in zdrav način življenja je vedno aktualna vsebina, ki se razširja po vertikali od 1. do 9. razreda. Učenci so me s svojimi idejami in predlogi spodbudili, da smo vsebino obravnavali in razširili tudi pri pouku angleščine. Poudarek je bil na celostnem dojemanju pomena zdravega prehranjevanja. Skozi igro vlog so poizkušali, vohali raznovrstno hrano, ji določali okus (sladko, kislo…) in vonj. Pogovarjali smo se, kaj imamo radi in česa ne maramo, raziskovali in argumentirali, katera hrana je bolj priljubljena in zakaj je temu tako. Učenci so hrano razvrščali v prehranske skupine. Poudarili smo korelacijo zdravega prehranjevanja in zdravja posameznika. V skupinah, parih ali posamezno so učenci pripravili predstavitev na temo zdravega načina življenja.

V 2. razredu je poudarek na dveh sporazumevalnih zmožnostih, in sicer na poslušanju ter govorjenju (prim. Pevec Semec 2013, str. 8–9). Pomensko ustrezna raba jezika pri pouku pomaga učencem razviti nove učne strategije kot tudi preizkušati in razvijati znane strategije. Besedne (npr. izgovarjava, ritem in intonacija) kot tudi nebesedne prvine komunikacije (mimika, govorica telesa) igrajo pomembno vlogo pri jezikovni rabi in jih je treba nenehno, tako načrtovano kot spontano vključevati v pouk. Ker je v središču pouka na tej stopnji razumevanje, je treba učencem ponuditi veliko več jezikovnega vnosa in različnih možnosti za soočanje z jezikom, še preden bodo sami začeli tvoriti/sporočati v tujem jeziku. Če upoštevamo dejstvo, da poteka razumevanje pred tvorbo jezikovnih struktur, naj bo učencu zagotovljenega dovolj časa za tvorbo misli, idej in predlogov. Učencem je treba dati čas in počakati na trenutek, ko so sami pripravljeni v tujem jeziku nekaj povedati. Prav tako se je treba zavedati dejstva, da vsi učenci ne napredujejo enako hitro in na enak način, tudi ne enako hitro glede na posamezno jezikovno zmožnost.

☺ *Primer iz prakse*

Učence skušam razumeti celostno, njihovo osebnost, značajske lastnosti, potrebe, zahteve in želje. Posameznika, ki ni pripravljen nastopati pred skupino, nikoli ne izpostavim individualno, temveč pripravim delo v paru, skupini, kjer takšen otrok prav tako uspešno lahko izkaže svoje znanje. Menim, da prehitra in negativna izpostavljenost in zahteva, da vsak mlajši učenec 'mora' sam nastopati, privede do jezikovnih blokad in negativne jezikovne izkušnje. Za občutljivega učenca je še kako pomembna učiteljeva empatičnost in varno učno okolje.

Učenci izkusijo jezik v medsebojni komunikaciji. V angleščini učenci s pomočjo opazovanja, primerjanja, sklepanja, razčlenjevanja, urejanja, razvrščanja, raziskovanja in odkrivanja dosegajo tudi cilje drugih učnih predmetov. Učenci razumejo in uporabijo jezik v kontekstu simuliranih situacij, v igri vlog, igralnih dejavnostih ter v medsebojni interakciji.
Zelo pomembno je, da v tem obdobju čim bolj celostno začutijo jezik, njegovo melodijo in ritem ter ga ponotranjijo (prim. Pevec Semec 2013, str. 7–8).

☺ *Primer iz prakse*

Pouk angleščine poteka izključno v angleškem jeziku. Slovenščino uporabljam le, ko vidim ali začutim, da se učenec ne počuti varnega in je v stiski (slabo počutje, jok). Držim se načela en učitelj – en jezik, kar mi velikokrat omogoča istočasna prisotnost razredničarke, ki učence odlično pozna in je slovenščina 'njen' jezik, angleščina pa 'moj' jezik.
Pouk angleščine izvajam v različnih učilnicah in šolskih prostorih in učno okolje razširjam na šolski okoliš. Kateri prostor bo naša 'učilnica', je odvisno od vsebine in učnih pristopov, ki jih vključim v učno uro. Če je vsebina pomlad in značilnosti pomladi, izberem šolski vrt, kjer si ogledamo in spoznavamo spomladanske cvetlice, raziskujemo in ugotavljamo, katere živali opazimo na vrtu spomladi. Na spomladanskem soncu zapremo oči in prisluhnemo zvokom, ki nas obdajajo, in čudoviti melodiji ptičjega petja. Zavihamo rokave in na lastni koži začutimo spomladansko sapico, močan veter ali dežno kapljo.
Z učenci 'potujemo' po šoli in obiščemo različne šolske prostore, saj tako doživimo in spoznamo šolo in šolske delavce iz oči v oči in prav radi z vsemi poklepetamo. Dialogi se oblikujejo spontano in se prilagajajo situaciji, vsebini in sogovorcu. Velikokrat menjavo in izbor učilnice pogojuje tudi raba različnih tehnologij in medijev pri pouku angleščine (interaktivna tabla, projekcija, uporaba interneta in spletnih orodij). Zaenkrat moram, kljub želji o popolni opremljenosti učilnice za angleščino z vso IKT opremo, pristati na selitev in uporabo različnih učilnic, ki vsaj nekaj IKT opreme imajo. V tej točki se mi zdi smiselno, da se učilnica opremi, preden se šola vključi v projekt, saj logistika pri menjavi učilnic poleg velikega pedagoškega vložka zahteva od učitelja ogromno energije in fleksibilnosti ter prilagoditev in usklajevanja.
Menjava prostora učenja in poučevanja še dodatno poglablja in razširja dinamiko učnega procesa.

Učencem moramo ponuditi čim več jezikovnega vnosa in različnih možnostih za soočanje z jezikom, še preden bodo sami začeli sporočati v tujem jeziku. Pouk naj bo organiziran konkretno in je osredinjen na razvijanje sporazumevalnih zmožnosti in na napredek v komunikaciji. Učenci naj izkusijo, razumejo in uporabljajo jezik v med-

sebojni komunikaciji (prim. Pevec Semec 2013, str. 14).

Slika 1: Ustvarjanje na snegu: SNEŽAK – Making a snowman

Slika 2: Igra SPOMIN – Memory game

Slika 3: Likovno ustvarjanje: Izdelovanje obraznih mask – Making paper masks

Slika 4: Dramsko ustvarjanje, zgodba 'Rokavička' – Story 'The mitten', acting out the story

Pozitivne spodbude iz okolja

Šola in učitelji imamo velik vpliv na to, kako sproščeni in neobremenjeni bodo naši učenci pri kasnejši rabi tujega jezika v vsakdanjem življenju in v različnih življenjskih situacijah. V začetnem opismenjevanju v tujem jeziku je izredno pomembno sproščeno učno okolje ter uporaba sodobnih učnih pristopov, ki učencem omogočajo pridobivanje jezikovnega in nejezikovnega znanja.

☺ *Primer iz prakse*

Idealno bi bilo učne ure in pouk tujega jezika načrtovati in izvajati timsko, a je zagotovitev istočasne prisotnosti razrednega učitelja in učitelja angleščine pogosto nemogoče, kolikor pa se le da, na naši šoli vseeno skušamo izvajati timsko načrtovanje in poučevanje.

Znebiti se moramo še vedno prisotnega prepričanja, da bi otroke mučili s tujim jezikom, če pa še slovenščine ne znajo dobro. Nekateri starši zaradi lastnih negativnih izkušenj niso naklonjeni poučevanju tujega jezika že v 1. razredu. Ti starši so se tujih jezikov učili na način, pri katerem je bil poudarek na slovnici, zato se jim zdi tak pouk neprimeren. Ključnega pomena je vzpostaviti stik s starši. Nova situacija v družbi ter sledenje družbenim spremembam v šoli zahteva od nas učiteljev, da se aktivneje vključimo na mikro ravni jezikovne politike. To pomeni, da moramo učitelji na šoli skupaj z vodstvom šole staršem pokazati in povedati, katere so smernice jezikovne politike EU, kaj je funkcionalna večjezičnost. Informirati jih moramo o znanjih, ki jih bodo njihovi otroci

pri učenju tujega jezika pridobili za vse življenje. Starši morajo vedeti, da je poučevanje tujega jezika absolutno naravnano na uporabnost in funkcionalno večjezičnost v prihodnosti njihovih otrok (prim. Lipavec Oštir 2010, str. 10).
Na šoli smo organizirali dan odprtih vrat in starše, strokovne delavce in svetovalke Zavoda za šolstvo povabili k učni uri angleščine. Imeli so priložnost videti izvedbo učne ure angleščine. Po končani hospitaciji smo starše vprašali za njihovo mnenje in povedali so, da jim je v veliko veselje, da so se lahko prepričali o sodobnem načinu poučevanja tujega jezika, kakršnega niso poznali.

Slika 5: Dan odprtih vrat na Osnovni šoli Dragotina Ketteja: Predstavitev in seznanitev staršev in ostalih povabljenih z učenjem in poučevanjem prvega tujega jezika (angleščine) v drugem razredu.

Aktivni učenci in aktiven učitelj

Izbrani sodobni učni pristopi spodbujajo učence, da so v procesu učenja aktivni, se odločajo, izbirajo, predlagajo in sodelujejo z drugimi učenci ter z učiteljem in se tako zavedajo svoje vloge ter iščejo načine za boljše in učinkovitejše učenje. Zavedajo se pomena učenja učenja.
Aktivni učenci zagotavljajo dinamiko pouka, ki iz frontalnega pouka ter enosmerne komunikacije in interakcije učitelj (aktivni govorec)–učenec (pasivni poslušalec) preide k interakciji učenec–učenec ter učitelj–učenec–učitelj. Učitelj opušča klasično tradicionalno vlogo in postaja opazovalec, soorganizator in sodelujoči pri igri in drugih dejavnostih. Njegova naloga je spodbujanje učencev k miselnim aktivnostim, ki jim ponujajo veliko jezika (z opisovanjem, pojasnjevanjem, razlaganjem, branjem in pripovedovanjem).

☺ *Primer iz prakse*

Učitelji, ki mlajše učence poučujemo prvi tuji jezik, smo aktivni v pravem pomenu besede. Gibanje ob sočasni rabi govora je naš glavni didaktični pripomoček. Naše telo, gibi, obrazna mimika so naša ponazorila, razlaga. Vsaka najmanjša gibalna aktivnost predstavlja 'prevod ali razlago brez besed'. Z različnimi aktivnostmi in dejavnostmi (petje, ples, gibalne igre, izrazni ples, igre vlog, dramatizacija, dialogi, diskusije) so naše ure pestre, razgibane, zagotovljena je celostnost učenja ter osredotočenost na učenca. Učenec je tisti, ki naj postavlja vprašanja in odgovarja, vodi igre, dirigira, predlaga, posluša, raziskuje, izkuša in vrednoti.
Aktivni učenci so odraz aktivnega učitelja, ki jih pripravi na aktivnost, jih usmerja med aktivnostjo in skupaj z učenci izvedeno aktivnost vrednoti. Pomembna so navodila, ki morajo biti jasna, konkretna in dosledno izvedena. Učenci v aktivnem in dinamičnem učnem procesu v celoti izkoristijo svet, ki jih obdaja.
Ključna je tudi učiteljeva sprotna pohvala učencev, spremljanje napredka ter spodbudna povratna informacija, ki spodbudi željo po novem znanju. Menim, da je širina vsega, kar je v nas, na nas in okrog nas, neprimerljiva z vsem tistim, kar je zapisano na nekaj straneh v učbeniku ali delovnem zvezku. V prvem VIO je poudarek na poslušanju in slušnem razumevanju ter govornem sporočanju, zato je to čas, ko lahko v celoti izkoristimo priložnost za vključevanje in dojemanje sveta, ki nas obdaja, in tako dosežemo popolno integracijo in učenja jezika v kontekstu.
Angleščino vidim kot dodano vrednost in ne kot stres, oviro – če le upoštevamo načela sodobnega tujejezikovnega učenja in poučevanja. Učenci imajo angleščino radi, radi se je učijo na dinamičen, igriv način.

Zaključek

Menim, da je pri uvajanju angleščine v 2. razredu pomembna učiteljeva kompetentnost tako v načrtovanju kot v poučevanju in vključevanju vseh deležnikov na šolski, regijski in nacionalni ravni. Poučevanje angleščine v zgodnjem osnovnošolskem obdobju nam mora biti v veliko veselje in dodaten strokovni izziv. Priprava in izvedba vsake učne ure

posebej zahteva od učitelja veliko znanja, časa, truda in dobre volje. Učitelj, ki poučuje angleščino, lahko izkoristi avtonomijo in svobodo izbire, ki mu jo ponujajo vsebine in cilji drugih predmetov. Ideje za obravnavo lahko črpa iz lastnega vsakdana, na drugi strani pa vključuje tudi ideje, interese in usmeritve učencev, ki soustvarjajo učne ure s poudarki na lastnih izkušnjah.

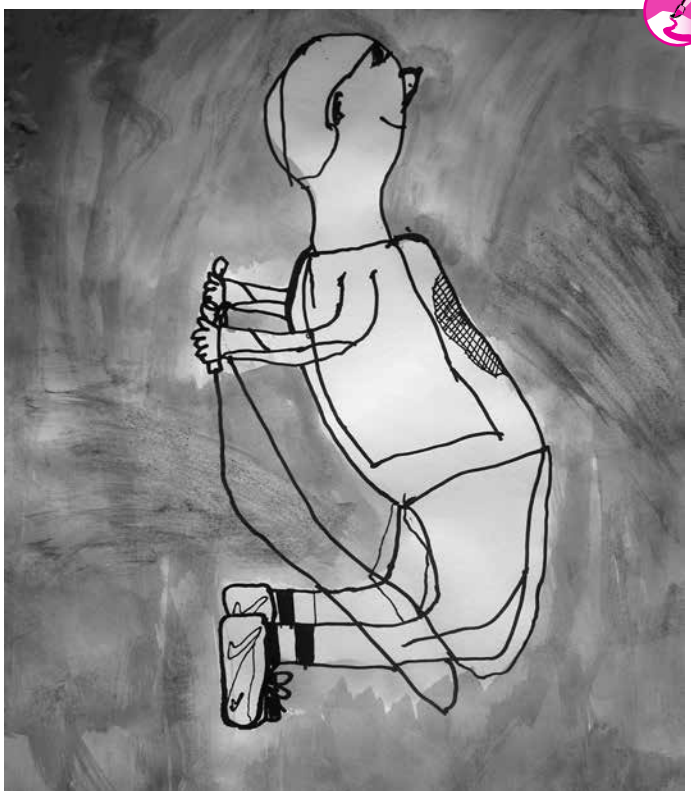
Učitelju so lahko dobrodošle tudi pozitivne povratne informacije učencev, staršev ter strokovnih delavcev in mu predstavljajo motivacijo za nadaljnje delo. Največja spodbuda in potrditev za dobro delo pa so učenci, ki izkazujejo radost in ponos, ko lahko pridobljeno znanje izkažejo na nastopih in izkoristijo vsako priložnost, da z učiteljem neformalno poklepetajo v angleščini.

Učitelji moramo s svojo inovativnostjo, ustvarjalnostjo in pozitivno naravnanostjo do predmeta poučevanja verjeti v šolo za življenje ter tako omogočati, da smo pri svojem delu uspešni. ■

Viri

1. Pevec Semec, K. (ur.) (2013) *Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Jazbec, S., Lipavec Oštir, A. (2009). Učenje v otroštvu in CLIL. V: Pižorn, K. (ur.). *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Str. 177–189.
3. Jazbec, S., Lipavec Oštir, A., Pevec Semec, K., Pižorn, K., Dagarin Fojkar, M., Šečerov, N. (2010). *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole: Zgledi CLIL-a*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnostclil.pdf (dostop 11. 12. 2015).
4. Lipavic Oštir, A. (2010). Učenje tujih jezikov: kako, kdaj, zakaj? (predavanje na posvetu Drugi tuji jezik, Zavoda RS za šolstvo, Kidričevo, 11. 2. 2010). Http://www.zrss.si/pdf/290911144728_6-dr_alja_lipavic_ostir_predavanje_kidricevo_2010.pdf (dostop 9. 12. 2015).
5. Lipavec Oštir, A., Jazbec, S. (2011). *Zgodnje učenje tujega jezika z vidika nekaterih teorij*. Http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/zgodnje_ucenje_tujega_jezika_z_vidika_razlicnih_teorij_lipavic_ostir.pdf (dostop 9. 12. 2015).
6. Pevec Semec, K., Pižorn, K., Lipavic Oštir, A., Jazbec, S., Brumen, M. (2009). *Poskus in postopno uvajanje tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
7. Pižorn, K. (2009). *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Gašper Hladnik



Fleksibilna organizacija urnika kot spodbuda za učinkovitejše izvajanje pouka

Teja Fuchs
Osnovna šola Ivanjkovci

Povzetek: **V članku predstavljamo izkušnje učiteljice, ki je poučevala tuji jezik v 2. razredu prve generacije uvajanja tujega jezika v osnovno šolo. Opisana je specifična organizacija pouka tujega jezika 3-krat po 30 minut ter opisani vidiki medpredmetnega povezovanja in pomena jezikovnega vnosa.**
Ključne besede: **fleksibilni urnik, jezikovni vnos, medpredmetno povezovanje.**
Flexible Timetable Organisation as Incentive for More Efficient Implementation of Lessons. Abstract: The article presents the experience of a teacher who taught foreign language in the 2nd grade of the first generation for which a foreign language was introduced into the 2nd grade of primary school. It describes the specific organisation of foreign language lessons, 3 times 30 minutes, and describes the aspects of cross-curricular integration and the significance of language input. **Key words:** flexible timetable, language input, cross-curricular integration.

Uvod

Na šoli dajemo veliko poudarka poučevanju tujih jezikov že v zgodnjem obdobju šolanja od vrtca naprej. Tako smo že v šolskem letu 2013/14 v vrtcu v zadnjem starostnem obdobju izvajali angleške urice, v prvem razredu so imeli učenci angleščino v sklopu inovacijskega projekta, v drugem in tretjem razredu pa je učiteljica angleščine prihajala k rednim uram in izvajala angleščino 30 minut na teden po metodi CLIL. V šolskem letu 2014/15 smo na šoli začeli z uvajanjem tujega jezika angleščine (TJA). V prvem krogu je bilo vključenih 61 osnovnih šol.

Predstavljam dva vidika, ki sem ju kot učiteljica razrednega pouka z opravljenim izpopolnjevanjem za zgodnje poučevanje angleškega jezika na Pedagoški fakulteti Maribor zaznala pri usposabljanju za poučevanju tujega jezika v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju, in sicer: pomen velike količine tujejezikovnega vnosa in povezovanje novega z že znanim znanjem (povezovanje angleščine z drugimi predmeti – splošno znano medpredmetno povezovanje).

Fleksibilna organizacija pouka tujega jezika

Organizacijska posebnost, ki smo jo izvajali na naši šoli, so bile 30-minutne šolske ure tujega jezika. Na začetku šolskega leta smo začeli s 45-minutnimi urami. K spremembi nas je spodbudil odprt učni načrt. Učenci 2. razreda so imeli 3-krat na teden po 30 minut angleščine (namesto 2-krat po 45 minut kot na večini drugih šol). Kmalu smo ugotovili, da je nova organizacija urnika za učence veliko sprejemljivejša. Pri učencih smo opazili večjo koncentracijo in motivacijo pri pouku. Fleksibilna organizacija urnika se je izkazala za dobro prakso – »večkrat po malo.« Nekaj težav se je pojavilo pri sprotnem načrtovanju in vo-

denju pedagoške dokumentacije. Pri tem je bila potrebna izjemna natančnost in doslednost. Pouk v izvedbi 3-krat 30 minut sem idejno načrtovala v enem tematskem sklopu, v obsegu 90 minut, ter izvedbeni del razdelila na tri dele – enote. Struktura posamezne 30-minutne enote je bila vedno enaka, imela je uvodni del, osrednji del in zaključek. Opazila sem, da je predstavljena didaktična struktura, ki je obsegala 30 in ne 45 minut, učence tako motivirala, da so bili ves čas aktivni. Z vidika načrtovanja ure je potrebne nekoliko več iznajdljivosti, saj so vsi deli ure nekoliko krajši, a nič manj efektivnejši, kvečjemu bolj. Ure sem gradila bolj sistematično. Na začetku je bila napoved teme z zgodbo ali realnim dogodkom. Nato so sledile aktivnosti, ki so bile povezane s temo. Določene aktivnosti, igre sem tudi delno modificirala, kar pomeni, da smo na koncu tematskega sklopa aktivnost ponovili, vendar je bila zahtevnejša.
V novem šolskem letu (2015/16) poučujem tudi neobvezni izbirni predmet angleščina v 1. razredu. Poučevanje tujih jezikov izvajam na različnih šolah, kjer imam 45-minutne in 30-minutne ure. Na začetku šolskega leta pri učencih ugotavljam razlike, ki se kažejo predvsem pri jeziku razreda, kjer so v prednosti učenci, ki imajo fleksibilno obliko urnika.

Pomen jezikovnega vnosa

Pred začetkom poučevanja tujega jezika, ki je bila zame nova izkušnja, sem imela veliko pomislekov predvsem glede dosledne uporabe tujega jezika pri pouku – priporočila učnega načrta so, da naj bi bilo pri pouku tujega jezika veliko jezikovnega vnosa. Že na začetku poučevanja sem ugotovila, da je to izvedljivo in mogoče, če kot učitelj uskladiš metode dela izbranih vsebin iz drugih učnih načrtov v 2. razredu s cilji tujega jezika. Pri tem so me učenci presenetili, saj so brez težav sledili pouku, če sem ves čas govorila v tujem jeziku. Pouk angleščine poteka nekoliko počasneje in v določenih delih veliko bolj premišljeno in strukturirano kot siceršnji pouk v 2. razredu, pri katerem se lahko med uro delno prilagajaš učencem. Pri poučevanju tujega jezika je potrebnega veliko didaktičnega materiala, ki podkrepi učne cilje in učencem ter učitelju pomaga pri pedagoški komunikaciji.

Na začetku šolskega leta sem preverila predznanje učencev in ugotovila, da so imeli učenci drugega razreda že nekaj osnovnega znanja angleščine (barve, števila, živali ipd.), kar je bilo pričakovano, saj so bili v prvem razredu vključeni v inovacijski projekt »Učimo se in 'gučimo' tudi po angleško.« Prednost 2. razreda je bila tudi majhno število učencev, saj jih je bilo le 12. To prednost sem izkoristila tako, da sem natančno in dosledno sledila individualnemu napredku posameznega učenca in sproti prilagajala metode in oblike dela, kar bi bilo morda nekoliko težje v številčnejših razredih. Novi učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. razredu, ki ga uvajamo, predvideva veliko tujejezičnega vnosa, kar je bilo eno izmed pomembnejših vodil pri mojem poučevanju. Učenci so to sprejeli izjemno pozitivno. Če mlajše učence poučuješ na takšen način, to pomeni, da si eden izmed njih – vse igre, navodila ipd. jim demonstriraš in se igraš z njimi. Priznam, včasih sem kakšno navodilo za delo povedala v slovenščini, ker je bilo zame preprosteje. Vendar pa sem ob tem takoj pomislila, kaj imajo učenci od tega, da jim povem navodila v slovenščini? V pripravi na pouk sem razmišljala, kako naj jim v tujem jeziku razložim navodila za delo, da jih bodo razumeli. Pri tem sem izbirala med tremi možnostmi: poenostavitev navodil, delna dopolnitev v slovenskem jeziku ali prevajanje »učenca prevajalca«. Prizadevala sem si navodila poenostaviti do te mere, da so jih vsi razumeli. Če to ni bilo mogoče, sem na kratko povedala v slovenščini. Vendar samo v primeru, ko sem vedela, da bodo učenci pridobili z igro več (čeprav s slovenskimi navodili), kot če bi igro spremenila ali poenostavila. Obstaja pa še tretja možnost, ki je specifična in odvisna od posameznega razreda – tj. razredni prevajalec. V razredu sem imela dva učenca, ki sta obvladala angleščino tako dobro, da sta brez težav sledila pouku. Ko sta videla, da nekateri sošolci ne razumejo, kaj želim od njih, sta moje navodilo samoiniciativno prevedla v slovenski jezik. Prevajanje s strani sošolcev je večkrat navedeno tudi v strokovni literaturi, zgodi se spontano, in žal učitelji tega ne spodbujamo dovolj (Brumen 2003).
Pri prilagajanju navodil za delo se je treba zavedati pasti, ki jo vidim v tem, da kakor hitro učitelj začne sam sebe prevajati (najprej pove angleško, nato slovensko), ga učenci začno sprejemati kot

prevajalca in ne učitelja tujega jezika. Seveda je pri tem pomembno tudi lastno prepričanje učitelja, da z obveznim prevajanjem postaja bolj posredovalec kot jezikovni model, ki naj bi ga učenci dojemali kot pomemben vzor za razvijanje tujejezikovne kompetence. Če se učitelj zaveda tega pomena in je pri tem dosleden, to učenci hitro zaznajo. Velikokrat to pokažejo tako, da se z nami na hodniku pozdravljajo v angleščini in se nikoli ne zmotijo s slovenskih pozdravom. Tako tudi na hodniku lahko z njimi komuniciramo v angleščini. Moji učenci so me ob priliki vprašali, če sploh govorim slovensko, spet drugič so me opozorili, da naj govorim angleško z njimi tudi na hodniku. To so bili nekateri pokazatelji, da sem kot učiteljica pri poučevanju tujega jezika izvajala velik tujejezikovni vnos, saj učenci niso čutili potrebe, da z mano komunicirajo slovensko oz. jim je »normalno« spregovoriti z menoj v angleščini.

Medpredmetno povezovanje

Drugi pomemben vidik poučevanja tujega jezika v zgodnjem obdobju je povezovanje jezika z drugimi predmetnimi področji. Glede tega vidika je učitelju lažje, če je po izobrazbi razredni učitelj, saj so mu učni načrti drugih predmetov veliko bližje in se mu ni treba toliko poglobiti vanje. Kako sem se sama lotila letne priprave oz. načrtovanja pouka? Na podlagi učnih načrtov drugih predmetov v 2. razredu sem si v letni pripravi zamislila primere učnih sklopov. Pri tem je bistveno, da se prepletajo teme, ki jih učenci že poznajo oz. jih še bodo med šolskim letom, saj se tako učijo novega jezika na naraven način.
Pri tem bi izpostavila še vidik učenja tujega jezika v kontekstu. Učenci najhitreje in najučinkoviteje usvojijo cilje tujega jezika z izkustvenim učenjem in učenjem v kontekstu. Konteksti so različni; z učenci smo spoznavali zdravo hrano, pripravo obrokov, pomen zdrave hrane preko različnih dejavnosti – pripravili smo sadno kupo. Pri tem so učenci dosegali cilje iz učnega načrta za spoznavanje okolja, in sicer, da poznajo pomen raznovrstne prehrane in razvijajo družabnost, povezano s prehranjevanjem. Izjemno uspešno in priljubljeno pri učencih je bilo tudi delo po postajah. Pri učnem sklopu Hrana, kjer se učijo o zdravi hrani, sem pripravila postajo v kontekstu trgovine ter določila vlogi prodajalca in kupca s slikovnim nakupovalnim seznamom. Učenci so bili postavljeni v življenjsko situacijo z nakupovalnim listkom, morali so se znajti pri izbiri živil in razvijanju socialnih vzorcev v tujem jeziku, uporabljenih v trgovini. Učenci so ustvarjali dialoge, uporabljali krajše stavke; vse, kar so se že naučili pri vseh urah tujega jezika. Tako poskušam ustvariti čim bolj realne situacije, ki jih lahko preslikajo v vsakdanje življenje.
Ko sem kot učiteljica prvič pogledala učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. razredu, sem dobila vtis, da je v primerjavi z drugimi učnimi načrti napisan preveč na široko in s premalo usmeritvami. Ko pa sem se lotila poučevanja, sem ugotovila, je učni načrt napisan izjemno dobro in premišljeno. Ima ravno dovolj usmeritev, ki te kot učitelja vodijo, vendar te ne omejujejo. Kajti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je predvsem pomembna senzibilizacija za jezike, motivacija za vseživljenjsko jezikovno učenje – to so splošni cilji. Pri operativnih ciljih in standardih v 2. razredu je poudarek na slušnem razumevanju ter govoru; branju in bralnemu razumevanje se nameni več pozornosti v 3. razredu. V učnem načrtu so že izpostavljene teme, ki se lahko medpredmetno povezujejo z angleščino. Predvsem pa je pomembno sodelovanje razredne učiteljice in učiteljice tujega jezika, kajti le tako se lahko to didaktično priporočilo v celoti in kvalitetno izpolni. Razredna učiteljica preživi tudi več časa z učenci in jih bolje pozna. Z usmeritvami lahko pomaga učiteljici tujega jezika pri načrtovanju dela. Pomembno je tudi njuno sodelovanje pri poznavanju in uporabi usklajenih razrednih pravil, saj neusklajenost lahko učence zmede ...

Sklep

Vsak učitelj si najde svoj slog poučevanja. Moj temelji na priporočilih za zgodnje poučevanje tujih jezikov, ki so mi blizu – velik tujejezični vnos in različne dejavnosti, primerne za starostno obdobje. Pomembno bi bilo razmišljati v smeri uvedbe tujega jezika že v 1. razred kot redni predmet in ga izvajati v skrajšani, 30-minutni uri. Izkazalo se je, da je to primerno za vse učence, tudi tiste, ki imajo težave s pozornostjo. Res je, da je potrebnega nekoliko več prilagajanja, vendar so rezultati učencev veliko boljši. Pri uvajanju prvega tujega jezika v 1. vzgojno-izobraževalno obdobje je pomembna tudi vertikalna usklajenost učnih

načrtov do 9. razreda, še posebej to velja za 4. razred, saj bo predznanje učencev, ki se po novem tujega jezika učijo že v 1. VIO, ob vstopu v 4. razred različno od dosedanjega. Pri tem prilagajanju ne smemo pozabiti na igrivost in nekaj zabave pri tujem jeziku, saj vemo, da se učenci ob zanimivem in prijetnem pouku tudi veliko več naučijo. ■

Viri

1. Pevec Semec., K. (ur.) (2012). *Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole.* Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, Zavod RS za šolstvo. Http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/Tuji_jezij_v_prvem_VI_obdobju.pdf (dostop 20. 9. 2015).
2. Brumen, M. (2003). *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu: priročnik za učitelje: teoretična in praktična izhodišča za učitelje tujega jezika v prvem in drugem triletju osnovne šole.* Ljubljana: DZS.

31. 3. KULTURNI BAZAR 2016 ©

KULTURA SE PREDSTAVI

LD Linhartova dvorana
9.00–9.45

Kultura – lepota med ljudmi

Predavanje

Predava Saša Pavček, igralka – prvakinja SNG Drama Ljubljana, pesnica, dramatičarka in esejistka, profesorica na AGRFT

Saša Pavček bo na predavanju razmišljala o svojem osebnem odnosu do kulture, ki je nima za tržno blago, marveč za temelj obstoja, tako naroda kot človeka. Lepota duha, brez katere človek ni človek, se zrcali v kulturi medsebojnih odnosov in v umetnosti. Umetnost deluje kot vezivno tkivo, ki plemenit in povezuje ljudi. Umetnost daje otroku spoznanje, da je dragocen, buri mu domišljijo, ki je podlaga močni viziji, brez katere ni napredka v prihodnosti. Zato ni vseeno, kaj otroku ponudimo na ogled, kaj mu beremo, kaj posluša ...

Skozi svoje izkušnje bo spregovorila o nujnosti humorja in negovanja slovenščine, za katero misli, da je bogat butični jezik, ki ga govori malo ljudi, a pomembno je, da imamo kaj povedati in da hočemo ohraniti slovenščino na vseh poljih človekovega delovanja kot jezik naše identitete.

Načrtovanje pouka tujega jezika v 2. razredu

Maja Kuronja
Osnovna šola Veržej

Povzetek: Prispevek predstavlja primer uvajanja nemščine kot prvega tujega jezika v drugem razredu na OŠ Veržej. Predstavljena so nekatera teoretična izhodišča o prednostih zgodnjega učenja tujega jezika, primeri sodelovanja s starši, primer načrtovanja letne priprave na podlagi učnega načrta za tuji jezik v 2. in 3. razredu ter izpostavljene nekatere aktivnosti in dejavnosti pri pouku, ki so prispevale k ohranjanju motivacije učencev za učenje tujega jezika. Ključne besede: zgodne učenje nemščine, sodelovanje s starši, letna priprava. Planning Foreign Language Lessons in the 2nd Grade. Abstract:
The paper presents the example of introducing German as the first foreign language into the 2nd grade of Veržej Primary School. It presents a few theoretical premises on the advantages of early foreign language learning, examples of cooperation with parents, an example of planning the yearly lesson plan based on the foreign language curriculum in the 2nd and 3rd grade, and points out some of the classroom activities which have contributed to preserving the motivation to learn a foreign language.
Key words: early learning of German, cooperation with parents, yearly lesson plan.

Uvod

Na OŠ Veržej smo v šolskem letu 2014/2015 pričeli uvajati nemščino v 2. razred. V Sloveniji sta nemščino kot prvi tuji jezik v prvem letu uvajali le dve šoli in čeprav se nam je na začetku zdelo, da smo postavljeni pred zahtevno nalogo, smo kmalu ugotovili, da temu ni tako. Temeljna načela poučevanja tujega jezika so zasnovana tako, da ni pomembno, koliko pripravljenega gradiva je na voljo, ampak koliko lastnega dela in truda bo učitelj vložil, ne glede na jezik, ki ga poučuje. Če pogledamo ponudbo založb, sicer ugotovimo, da je v našem prostoru z učbeniškim in dodatnim gradivom najbolje zastopana angleščina, vendar pa le-ti niso edini viri v podporo zgodnjemu učenju tujega jezika.

Podpora staršev

Prva naloga šolskega projektnega tima je bila seznaniti starše z uvajanjem tujega jezika, da bi razumeli prednosti in koristi zgodnjega učenja tujega jezika ter da bi skupaj odpravili ali vsaj zmanjšali njihove pomisleke, ki so jih izrazili ob začetku uvajanja. Staršem smo na uvodnem sestanku, prvi teden v septembru, predstavili projekt uvajanja, učni načrt, standarde znanja ter nekatere ugotovitve stroke o zgodnjem učenju tujih jezikov (Brumen 2003; Marentič Požarnik 2000; Marjanovič Umek 2009). Doktrina zgodnjega učenja trdi, da se je otrok ob primernih spodbudah in metodah zmožen že zelo zgodaj marsičesa uspešno naučiti (Marentič Požarnik 2000, str. 28). Pomembno je, da starši ozavestijo dejstvo, da dobivajo tuji jeziki v številnih državah vlogo obveznih splošnoizobraževalnih predmetov tudi v najzgodnejšem obdobju obveznega izobraževanja, pri čemer je učencem omogočeno, da znanje tujega jezika pridobivajo v različnih kontekstih in znotraj raznolikih učnih izkušenj, se osebno in intelektualno razvijajo in širijo vedenje in razumevanje lastnih in drugih kultur (Učni načrt 2013). Otrok je v obdobju do 10. leta starosti zgovoren, odkrit, dovzeten, vedoželjen, brez predsodkov, rad ponavlja in posnema, se igra, ustvarja, posluša ter komunicira v igrivih situacijah oziroma v situacijah iz vsakdanjega življenja, zato se je zmožen

pod ugodnimi pogoji zelo hitro naučiti tuje jezike (Brumen 2005). Ključnega pomena pri tem je kontinuiteta poučevanja tujega jezika (Marjanovič Umek 2009), kar pa se v našem šolskem prostoru postopoma ureja z uvajanjem tujega jezika v 2. in 3. razred in z neobveznim izbirnim predmetom (prvi tuji jezik) v 1. razredu.
Na prvem srečanju s starši smo imenovali tudi predstavnika staršev v šolski projektni tim, ki se je enkrat mesečno udeleževal sestankov tima. Med šolskim letom so starši prisostvovali hospitacijskim uram pouka, na govorilnih urah smo zbirali sprotne informacije o zadovoljstvu staršev in njihove predloge, kar smo potem obravnavali na sestankih šolskega projektnega tima in pripravili tudi krajši anketni vprašalnik.

Tudi učitelji se učimo

Ne glede na to, koliko let izkušenj imamo s poučevanjem, sem prepričana, da je uvajanje tujega jezika v drugi in tretji razred vplivalo na profesionalni razvoj vsakega sodelujočega učitelja. Sama poučujem 11 let in moram priznati, da sem potrebovala nekaj časa, da sem ponotranjila nov koncept poučevanja tujega jezika. Pri tem mi je bila v pomoč strokovna podpora svetovalk z Zavoda RS za šolstvo, ki so vztrajno poudarjale in ponazarjale, kako naj svoje metode prilagodim novemu načinu poučevanja, in predvsem, naj se ne obremenjujem s količino obravnavane snovi, ampak naj svojo energijo namenim ustvarjalnemu poučevanju, kar me bo vodilo k doseganju ciljev, zapisanih v učnem načrtu.
V začetni stopnji priprave na poučevanje tujega jezika v drugem razredu je dobro, da se seznanimo s strokovno in znanstveno literaturo o zgodnjem poučevanju tujega jezika. Šele teoretično in metodično okrepljen učitelj lahko suvereno predstavi delo pred starši in vstopi v razred. Kot učitelji moramo poznati bistvene elemente zgodnjega poučevanja, kajti učenje tujega jezika se razlikuje od usvajanja prvega (maternega) jezika, obema pa je skupno doživljanje iste stvarnosti, ki se izraža različno. Zavedati se moramo, da je za učence ključnega pomena pogosta in intenzivna izpostavljenost tujemu jeziku. Pri pouku to zagotavlja učitelj s čim bolj doslednim tujejezikovnim vnosom in s premišljenimi didaktičnimi pristopi (Učni načrt 2013). Pri pouku tujega jezika na razredni stopnji razvijamo temeljne jezikovne spretnosti (slušne, govorne, bralne in pisne). Prevladuje naj celostni enojezični pristop v ciljnem tujem jeziku, ki vključuje cilje in učne strategije, s katerimi se učenci srečujejo pri drugih predmetih. Učence postavimo v »naravno okolje« tako, da bi slišali, razumeli in uporabljali ciljni jezik za vse komunikacijske funkcije. Tako ciljni jezik pridobivajo s pomočjo smiselne, naravne komunikacijske situacije, ne pa s pomočjo slovnične analize (Brumen 2003, str. 28). Učenje tujega jezika v otroštvu se vključi v še nezaključen proces usvajanja maternega jezika, v izredno občutljivo obdobje otrokovega kognitivnega ter čustvenega razvoja, zato se nedoslednosti v smislu jezikovne ter pedagoško-psihološke nekompetentnosti v razvoju jezikovnih spretnosti ne bi smele pojavljati. V pouk ne vključujemo pojasnil pravil ali abstraktnih razlag o jeziku. Tudi pri pridobivanju prvega, maternega jezika, otroka na primer ne učimo, kaj je samostalnik, glagol ali kako tvorimo povedi v sedanjiku, pretekliku; tega se bo naučil kasneje. Otrok namreč avtomatizira jezikovne strukture iz okolja, zato se naj tujega jezika uči v smiselnih kontekstih. Pouk tujega jezika v otroštvu razvija vseh pet čutov, vsebuje fizične in številne igralne dejavnosti, zlasti po metodi popolnega telesnega odziva (gibalne igre, projekti, čutne dejavnosti, praktične dejavnosti). Različne metodične dejavnosti, kot na primer branje/poslušanje verzov, akcijskih pesmi, preprostih zgodb z veliko ponavljanja (pravljice), igranje vlog in didaktične igre, so sestavni del pouka in usmerjajo ter razvijajo komunikacijsko kompetenco mladega učenca. Ko je vizualni simbol povezan z izgovorjeno besedo, je beseda del učenčevega izkustva, brez težav razume njen smisel in jo voljno sprejme (Brumen 2005). Pri uporabi vizualnih sredstev (npr. interaktivna tabla, DVD, projektor) moramo biti pozorni, da pripravimo oz. uporabimo slikovno gradivo tako, da je učencem v pomoč in da pozitivno vpliva ne zgolj na motivacijo, ampak tudi na nadaljnji razvoj učenja in usvajanja tujega jezika (Kosevski Puljić & Retelj 2013).
Ob uvajanju poučevanja tujega jezika v drugem razredu se nismo učili in izpopolnjevali samo učitelji, ki poučujemo tuji jezik; bolj kot kdaj koli prej timsko sodelujemo učitelji razrednega pouka, predmetni učitelji in vodstvo šole. Naučili smo se delati skupaj in celoten kolektiv je preko šolskega projektnega tima spoznaval naše delo. Z veseljem

ugotavljamo, da je pri uvajanju nemščine na naši šoli sodeloval širši krog sodelavcev.

Poučujemo mlajše učence

Učiteljeva naloga v zgodnjem učenju je predvsem, da organizira, aktivira, daje nove impulze za delo, predstavlja zgled v jezikovnem smislu, pomaga učno šibkejšim, spodbuja (vendar pazljivo stoji ob strani), opazuje in kontrolira delo. Z ustrezno dozo humorja in empatije naj omogoča, da bo pouk tujega jezika zanimiv za vse učence, ne samo za redke, glasne posameznike (Brumen 2003, str. 59). Učitelji bi morali imeti do napak strpen odnos, saj nobeno učenje v resnici ne poteka popolnoma brez napak. Seveda pa v procesu učenja tujega jezika napak ne moremo enostavno ignorirati, saj so dragocen pokazatelj učenčeve trenutne zmožnosti v tujem jeziku. Trdimo lahko, da se ta zmožnost izboljšuje le, če učenec dobi povratno informacijo o tem, ali je tisto, kar je povedal oz. napisal, pravilno in sprejemljivo ali ne (Žugelj 2011). Poučevanje jezika na osnovi vsebine vzdržuje integriteto ter kritične komponente otrokovega razvoja, smotrna in otrokovemu razvoju primerna vsebina jih motivira, poučevanje z avtentično vsebino in komunikacijo daje kritično kognitivno in družbeno podlago, v nasprotnem primeru je ta jezik brez realne komunikacijske in kognitivne vrednosti (Brumen 2003, str. 49–50). Ustvarjajmo torej okoliščine in načine poučevanja, ki otroke pritegnejo. Ob pridobivanju besedišča pa lahko tudi že na tej stopnji ponudimo branje zapisa besed kot slike (kartončki ob predmetih).

Pri poučevanju tujega jezika v 2. razredu učitelji uporabljamo TPR metodo[1], ki jo je opisal ameriški psiholog James Asher (1969).

Opozoriti je treba na postopnost učenja tujega jezika na tej otrokovi razvojni stopnji, kar je osrednje načelo učinkovitega poučevanja. Pri učni uri uvedemo le nekaj novih besed, potem jih uporabimo v besednih zvezah in preprostih stavčnih strukturah; navodila so kratka in šele ko vsi izvedejo dejavnost, povemo naslednje navodilo. Pri tem nas učitelje velikokrat zanese in se nam mudi. Pri pouku uporabljamo sodobne izobraževalno-komunikacijske tehnologije, ki nam omogočajo bogat nabor in uporabo avtentičnega materiala. Uporabljamo gradiva in materiale iz ostalih učnih predmetov, odpravimo se v druge šolske prostore, sprehodimo se po okolici šole, v razred povabimo naravne govorce in predvsem prisluhnemo učencem, ki nas znajo presenetiti s kakšnim dobrim predlogom za vsebine in aktivnosti, ki si jih želijo pri pouku.

Slika 1: Kuharske kape.

Slika 2: Peka piškotov z gostjo iz Švice.

Letna priprava – poseben izziv

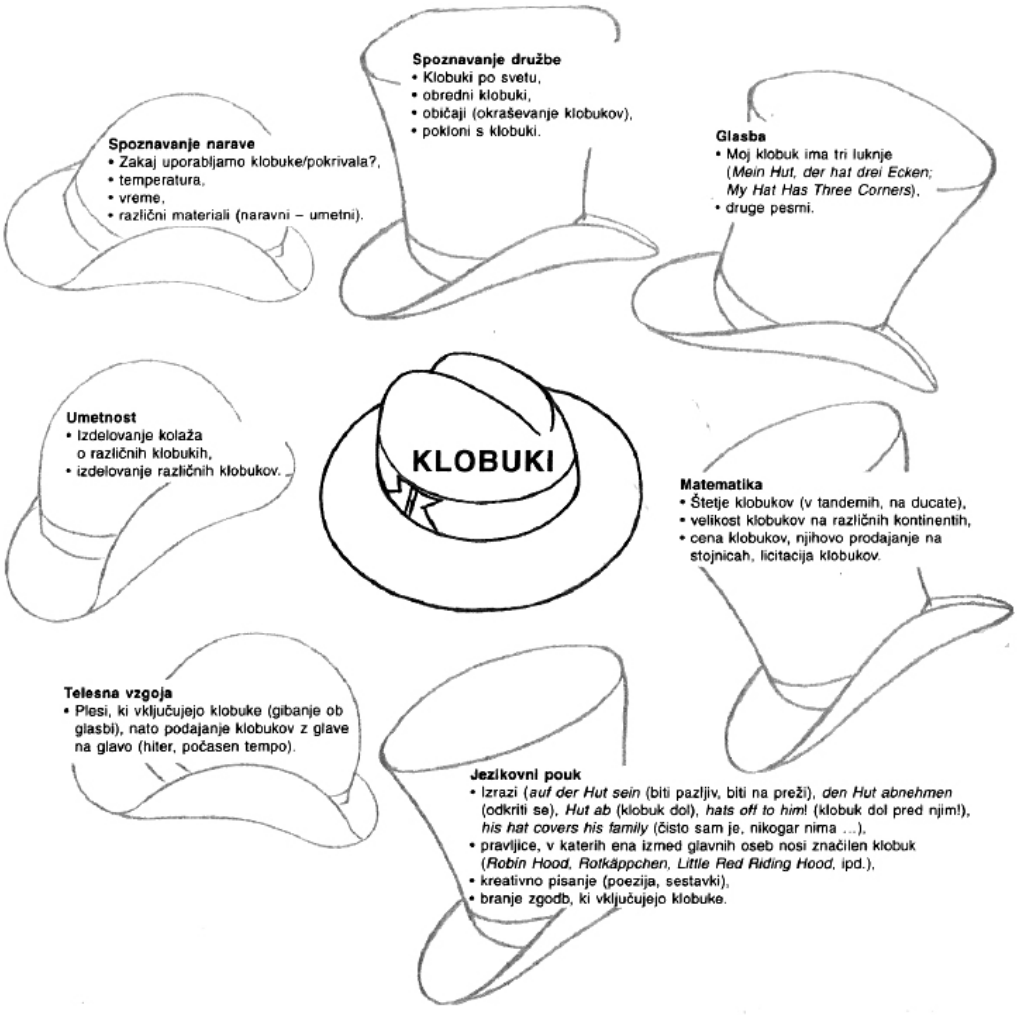
Učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. razredu (2013) se razlikuje od učnih načrtov, kot smo jih bili učitelji navajeni do sedaj. Vsebine, ki so predlagane, so izbrane iz drugih učnih predmetov in učitelj lahko med njimi avtonomno izbira. Pisanje letne priprave na osnovi odprtega učnega načrta je bil zame poseben izziv. Pri uvajanju tujega jezika v 2. razred smo v delovni skupini pripravili izhodišča za oblikovanje letne priprave. Načrtovali smo me-

sečni tematski sklop, v katerega smo vključili čim več vsebin različnih predmetnih področij, preko katerih se uresničujejo operativni cilji učnega načrta za tuji jezik.

Pri vsebinah mesečnega tematskega sklopa sem sledila načelu, da je bilo vključenih več različnih predmetnih področij, ki naj podpirajo oblikovanje čim več različnih učnih dejavnosti, prilagojenih skupini otrok oziroma učnim stilom otrok, ki jih poučujem. Tak pristop k načrtovanju je omogočil, da so bile ure zanimive, vsakokrat malo drugačne, poučne, tudi zabavne ter povezane z okolico in življenjem otrok.

Iz tabele je razvidno, da se vsebine (kot so deli telesa, štetje predmetov, barve, šolske potrebščine) obravnavajo integrirano ter se pri tem uresničujejo cilji iz učnega načrta za tuji jezik. Ravno prepletanje in vračanje k usvojenim vsebinam je pri poučevanju tujega jezika ključnega pomena, saj otroci spoznavajo, razvijajo in uporabljajo jezikovne strukture ob znanih ali novih vsebinah, ter se pri tem celostno razvijajo.

Socialne jezikovne vzorce (»hvala«, »prosim«, »izvoli«, »dober tek«, »pozravljeni«, »oprostite«) vključujem v jezik razreda, pri čemer je treba biti dosleden in vztrajen. Učenci se lahko zelo hitro naučijo, kako vljudno prosijo za odhod na stranišče, da se učitelju ali sošolcem zahvalijo za pripomočke, ki jih deli, in podobno.



Slika 3: Pouk učenja tujega jezika s poudarkom na večdimenzionalnosti in medpredmetnosti (vir: Brumen 2003, str. 51).

TEMATSKI SKLOP: **SPOZNAJMO SE**	OSNOVNA ŠOLA VERŽEJ UČITELJICA: Maja Kuronja, prof.	ČAS: 8 ur MESEC: sept.
VSEBINE: - To sem jaz - Zapojmo: Hallo, hallo! - Radi se igramo - Razgibajmo se	CILJI, VEZANI NA VSEBINE: - Razvijajo zmožnosti za sporazumevanje. - Se znajo predstaviti z osnovnimi podatki. - Prepoznajo podobnosti in razlike med ljudmi. - Preštevajo osebe in predmete (števila do 20, vključno s številom nič). - Pridobivajo besedišče vezano na obravnavano vsebino (predstavim se, prijatelji, igrače, žoga, deli telesa). - Gibanja z žogami uporabi v igrah s preprostimi pravili. - Poznajo svoje telo. - Predstavljajo podatke s preglednico, figurnim prikazom, prikazom s stolpci in z vrsticami. - V skupini sproščeno in doživeto pojejo otroške pesmi.	MEDPRED. POVEZAVE SLJ SPO GUM ŠPO
JEZIKOVNI CILJI		CILJI MEDKULTURNE IN MEDJEZIKOVNE OZAVEŠČENOSTI
POSLUŠANJE IN SLUŠNO RAZUMEVANJE: Razvijajo osnovne strategija poslušanja in slušnega razumevanja. Spoznavajo in razumejo jezik razreda. Razvijajo osnovne strategije poslušanja in slušnega razumevanja. Razumejo pogosto rabljene besede in besedne zveze. Se nebesedno in besedno odzivajo. Spoznavajo izvirna besedila v tujem jeziku (pesem). Ob petju in/ali poslušanju glasbe se ritmično gibajo.	GOVORJENJE: Uporabljajo jezik razreda. Se usposabljajo za govorno sporazumevanje in sporočanje (se predstavijo z osnovnimi podatki, pozdravijo, vprašajo po počutju, se zahvalijo in poslovijo). Poskušajo ponoviti pogosto rabljene besede in besedne zveze ter obravnavano besedišče (igrače, opisujejo gibanje žoge, zunanje dele telesa). Razvijajo in preizkušajo spretnosti izgovorjave, intonacije in ritma tujega jezika.	Učenci opisujejo svoj odnos do prvega jezika in do drugih jezikov. Učence senzibiliziramo za druge jezike. Spoznajo pozdrave v tujih jezikih. Spoznajo kako se predstavimo v drugih jezikih.

Slika 4: Letna priprava za september.

STANDARDI ZNANJA: - prepozna, da je besedilo v tujem jeziku; - **razume pogosto rabljena in z gestami oz. mimiko podprta navodila za delo v razredu;** - **poimenuje konkretni svet okoli sebe** (stvari, osebe, deli telesa); - **uporablja vljudnostne fraze, navezuje stik** - **recitira, poje pesem**	
UČNA IN DIDAKTIČNA SREDSTVA: Predmeti: igrače, športni pripomočki (žoga). Slikovne in besedne kartice. Pesem: Hallo, hallo! Računalniške vaje: http://www.education.vic.gov.au/languagesonline/german/sect07/no_2/no_2.htm http://www2.arnes.si/~osljjk6/nemscina/wortschatz/korperteile.htm	VIRI IN LITERATURA: 1. Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu (2013). Ljubljana: MIZŠ: ZRSŠ 2. Brumen, M. (2003). Pridobivanje tujega jezika v otroštvu. Priročnik za učitelje. Ljubljana: DZS 3. Schwarz M. (2010). SpielerischDeutschlernen, LiederundReime, Arbeitsheft, Audio CD. Nemčija: HueberVerlag
SAMOREFLEKSIJA, EVALVACIJA:	

Slika 5: Drugi del letne priprave za september.

Pouk, naravnan na dejavnosti

Sprotno načrtovanje učnih ur smo naravnali na dejavnosti, ki bi učence motivirale in vodile do čim bolj spontanega učenja tujega jezika. Učitelji imamo možnost opazovati učence in njihove zaznavne stile oziroma načine, s katerimi si lažje in hitreje zapomnijo učno snov (Šepec 2013). Dejstvo, da se pri pouku ne uporablja potrjenih učbenikov in delovnih zvezkov, nam omogoča oblikovanje in izvajanje dejavnosti, osredotočene na učenca. Izpostavljamo nekatere aktivnosti, ki so jih na koncu šolskega leta navedli učenci kot posebej zanimive pri pouku tujega jezika in so jih po poročanju staršev pripovedovali tudi doma (učna ura v telovadnici, nemški spomin, liki, obisk gostje iz Švice, peka piškotov, pripravljanje sendviča in soka, štetje prometa pred šolo, izdelovanje voščilnic, kuharskih kap in zastav, utrjevanje učne snovi v računalniški učilnici). Pri pouku smo slikovno gradivo in druge učne materiale lepili v zvezek, vendar v naslednjem šolskem letu načrtujem izdelovanje portfolia oz. listovnika (več v: Widlok 2013), ki ga bodo učenci dopolnjevali po vsebinskih sklopih.

Tabela: Vključevanje vsebin drugih šolskih predmetov.

Tematski sklop	Vsebine	Učne enote	Vsebine drugih predmetov
SEPTEMBER Spoznajmo se	To sem jaz (4 ure)	Predstavim se. Star sem ____. Učim se nemščino. Barve nemške zastave. Sem deček. Sem deklica. To je moje telo.	SPO (jaz in drugi) MAT (števila 6, 7, 8) SPO (države, kjer govorijo nemško, njihove zastave) LUM (izdelovanje nemške zastave) SPO (podobnosti in razlike med ljudmi, deli telesa)
	Zapojemo (2 uri)	Pesem: Hallo, hallo!	GUM (obravnava pesmi) SPO (poimenovanje delov telesa ob gibanju) ŠPO (ples)
	Razgibajmo se (2 uri)	Šolski prostori, športni pripomočki. Igre z žogo, obroči, kolebnico.	ŠPO (ura v telovadnici, naravne oblike gibanja, elementarne igre) MAT (števila do 20) SPO (deli telesa)

Slika 6: Razrezanka: Deli telesa.

Slika 7: Rajalne igre.

Zaključek

Nekatere šolske ure so se zaključile z mešanimi občutki – ali smo na pravi poti, ali nas bo drugačno poučevanje pripeljalo tja, kamor želimo priti –, vendar nas je napredek učencev prepričal, da je pot prava, koraki trdni in uspešni, kar sta pokazala tudi doseganje standardov znanja in evalvacija na koncu šolskega leta. Učenci zmorejo prve interakcije v tujem jeziku (se predstavijo, pozdravijo, razumejo navodila za delo v razredu), obravnavane predmete iz njihovega sveta že spontano poimenujejo v tujem jeziku, kar smo opazili pri spontani igri med odmori in tudi pri pouku nekaterih drugih predmetov (npr. pri likovni umetnosti so spontano poimenovali barve tudi v nemščini, pri matematiki pa preštevali predmete).

Menim, da se je motivacija za učenje nemščine pri učencih ohranila ravno zaradi pestrih dejavnosti, ki niso bile omejene z učbenikom in delovnim zvezkom. Zavedam se, da bom učinkovitost svojega dela in dela kolegic lahko ovrednotila šele čez leta, ko bomo videli, ali smo učence naučili učiti se tujega jezika, in sicer naučiti se poslušanja (zato, da slišimo in razumemo), naučiti se komuniciranja (zato, da nas razumejo), naučiti se branja in pisanja, naučiti se spoznavanja tuje kulture,

naučiti se misliti in razmišljati v tujem jeziku, in ko bodo naši učenci kot odrasli sposobni razmišljati in komunicirati v tujem jeziku (Brumen 2003, str. 67–70).

Pri poučevanju in učenju tujega jezika želimo doseči učenčevo celostno zmožnost za medkulturno in medjezikovno sporazumevanje, jih usposobiti za možnost vključevanja v vsakdanje življenje in kulturo govorcev ciljnega jezika. (Učni načrt 2013, str. 7). To je vseživljenski cilj, pri katerem smo v 2. razredu naredili nove korake. ■

Viri

1. Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53 (1), str. 3–17.
2. Brumen, M. (2005). Pouk tujega jezika v otroštvu ne vsebuje pojasnil slovničnih norm. *Didakta*, 14 (84-85), str. 39–40.
3. Brumen, M. (2003). *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu. Priročnik za učitelje. Teoretična in praktična izhodišča za učitelje tujega jezika v prvem in drugem triletju osnovne šole.* Ljubljana: DZS.
4. Goethe Institut. Nürnberger Empfehlungen. Http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/umg/deindex.htm (dostop 18. 8. 2015)
5. Kosevski Puljić, B., & Retelj, A. (2013). Vizualni mediji pri pouku tujega jezika. *Vestnik za tuje jezike*, 5 (1-2), str. 81–94.
6. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka.* Ljubljana: DZS.
7. Marjanovič Umek, L. (2009). Razvoj otroškega govora: učinek poučevanja in učenja tujega/drugega jezika. V: Pižorn, K. (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Str. 71–80.
8. Šepec, V. (2013). Uporaba veččutnega poučevanja pri pouku tujih jezikov. *Vestnik za tuje jezike*, 5 (1-2), str. 275–292.
9. *Učni načrt.* (2013). Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
10. Widlok, B. (2013). *Kinderportfolio für das erste Fremdsprachenlernen. Deutsch als Fremdsprache für Kindergarten, Vorschule und für den Übergang in die Grundschule.* Http://www.goethe.de/lhr/pro/Kinderportfolio/Kinderportfolio_ds.pdf (dostop 15. 8. 2015).
11. Žugelj, N. (2011). Popravljanje in odpravljanje napak v procesu usvajanja tujega jezika. *Vestnik za tuje jezike*, 3 (1-2), str. 97–110.

Opomba

[1] Total Physical Approach

31. 3.
KD Kosovelova dvorana
14.00–15.15

KULTURNI BAZAR 2016
KULTURA SE PREDSTAVI

Rdeči balon

Prikaz šolske filmske projekcije s pogovorom

Albert Lamorisse, Francija, 1956, 34 minut, brez dialogov, distribucija: Demiurg; pogovor izvaja: Živa Jurančič, samozaposlena v kulturi – pedagoginja

Rdeči balon sodi med filmske klasike in brezčasne zgodbe o prijateljstvu in zaupanju, domišljiji, otroškem in odraslem pogledu na svet, osamljenosti, medvrstniškem nasilju. Ob ogledu filmske projekcije bo potekal prikaz pogovora z otroki in mladimi, v katerem skupaj razmišljamo o tem, kaj nam film sporoča, katere tematike obravnava, kako uporablja filmska izrazna sredstva, s čim nas nagovarja ter kakšna so naša občutenja in stališča do videnega. Pogovor po filmu bo potekal po metodi filmsko-vzgojnega programa Kinobalon v Kinodvoru. Pogovori so primerni za vse starostne skupine ob ogledu različnih filmov in potekajo tako v Kinodvoru kot v nekaterih drugih kinematografih Art kino mreže Slovenije.

Barbara Umek
Osnovna šola Orehek
Kranj

Ko učenci spregovorijo v tujem jeziku

Povzetek: V članku je opisan primer učnega sklopa Sporazumevanje po vzorcih, ki je bil izveden v 2. razredu osnovne šole pri pouku angleščine. Gre za ideje, ki predstavljajo postopnost učenja sporazumevanja in komuniciranja v tujem jeziku. Skoraj pri vseh obravnavanih vsebinah in pri doseganju ciljev v tujem jeziku si lahko pomagamo s pripovedovanjem zgodbic kot motiviranjem učencev za delo. Pri izbiri je treba slediti temu, da so te zgodbe učencem blizu, da se lahko z njimi poistovetijo. Pri starosti 7 in 8 let se otroci ogromno naučijo s posnemanjem, zato je zanje zelo pomemben izbor primernih jezikovnih vzorcev. Usvajanje jezikovnih vzorcev lahko poteka v igri in na zanimiv način. Usvojeni jezikovni vzorci učencem pomagajo, da lahko medsebojno komunicirajo ter se postopoma izražajo s svojimi mislimi, idejami, pridobljenim besediščem in z neverbalno komunikacijo. Način učenja po vzorcih nekateri učenci hitro usvojijo, drugi potrebujejo več časa. Vsem pa je treba ponuditi bogate učne priložnosti, v katerih si bodo nabrali dovolj izkušenj, ki bodo takšne, da bodo uvideli smotrnost in praktičnost vzorcev. Šele takrat jih bodo (morda) preizkusili v praksi. Sporazumevanje po vzorcih je pomemben korak k uresničevanju ciljev poslušanja in slušnega razumevanja ter govora. **Ključne besede:** sporazumevanje v tujem jeziku po vzorcih, diferenciacija, profesionalna rast učitelja. **When Pupils Begin to Speak in a Foreign Language. Abstract:** The article describes an example of the learning unit Communication through Patterns, which was implemented in the 2nd grade of primary school during English lessons. It revolves around ideas concerning the gradualness of learning to communicate in a foreign language. For nearly all of the discussed contents, and for attaining the objectives in a foreign language, we can make use of story-telling as a means of motivating the pupils to work. When selecting the stories, you must make sure that the pupils can relate to them, identify with them. At ages 7 and 8 children learn a great deal from imitation, which is why selecting suitable language patterns is very important. The assimilation of language patterns can take place while playing and in an interesting way. The assimilated language patterns help pupils to communicate with one another and to gradually begin to express their thoughts and ideas using the acquired vocabulary and non-verbal communication. Some pupils quickly adopt learning through patterns, while others need more time. All of them must be provided with rich learning opportunities in which they can gain enough experience and which they will see as expedient and practical. Only then will they (perhaps) test them in practice. Communication through patterns is an important step in realising the objectives of listening, listening comprehension and speech. **Key words:** communication through patterns, differentiation, professional growth.

Uvod

Kot šola smo bili vključeni v prvo leto uvajanja in spremljanja tujega jezika v 2. in 3. razred osnovne šole, kar mi je kot učiteljici razrednega pouka predstavljalo zanimiv profesionalni izziv. Z zgodnjim poučevanjem tujega jezika sem imela večletne izkušnje, ker smo bili kot šola kar nekaj let vključeni v inovacijski projekt Zgodnje učenje angleščine. Zato sem bila sodelovanja s kolegicami razrednimi učiteljicami navajena že od prej, vendar je bilo to leto vseeno drugače. Delo z novim učnim načrtom, ki predvideva tudi veliko sodelovanja z razrednimi učiteljicami, mi je bilo zanimivo, a hkrati tudi naporno.

V prvem letu uvajanja tujega jezika v 2. razred je bilo potrebnega veliko načrtovanja in usklajevanja, saj je učni načrt in cilje tujega jezika v drugem razredu treba uresničevati skozi dejavnosti in vsebine ostalih predmetov v drugem razredu. Šolsko leto 2014/15 sem imela občutek: »zdaj gre zares«, v razredu ne bom imela stalne pomoči

učiteljice razrednega pouka, kot sem jo imela v času projekta, učenci bodo na koncu 2. razreda ocenjeni, pouk tujega jezika bo spremljan s strani vodstva šole, sodelavk ter skrbnic Zavoda RS za šolstvo.
Poleg stalnega sodelovanja s kolegicami na šoli sem se v prvem letu uvajanja udeleževala tudi skupnih strokovnih srečanj z drugimi učiteljicami v regijski enoti Kranj. Na skupnih strokovnih srečanjih, ki jih je organiziral Zavod za šolstvo, so se mi razjasnili nekateri pojmi samega poučevanja tujega jezika. Pri pouku je poleg angleškega jezika treba upoštevati kulturno različnost učencev v posameznem razredu. Če imamo v razredu učence iz drugih držav, je to kulturno in jezikovno različnost treba vključiti tudi v poučevanje tujega jezika. Predvsem pa je to odlična priložnost, da se učenci učijo drug od drugega tudi tako, da spoznavajo jezike sošolcev, ki ne govorijo slovenskega jezika. Pristop, ki upošteva in vključuje otroke priseljence v pouk, poleg novih znanj učencu omogoča, da pridobi tudi na samozavesti in samozadovoljstvu.
V šolskem letu 2014/15 smo imeli tudi dve opazovanji pouka. Pri drugem opazovanju pouka, ki je bilo v mesecu aprilu, sta nas skrbnici šole povabili, da za predstavitev pouka tujega jezika v 2. razredu iz matrike učnega načrta za tuji jezik v 2. in 3. razredu izberemo element, kjer smo še šibke oziroma še nismo izvedle veliko ur, in to predstavimo na zadnji spremljavi pouka, da bi bile potem bolj suverene. Sama sem se odločila za element osredinjenje oz. osredotočenost na učenca. Izkušnjo s te spremljave bom podrobneje predstavila v tem prispevku.

Predstavitev primera prakse

Pravljica kot izhodišče sklopa Žirafa ima talent (Georgina the Giraffe)

Kako izbrati dobro zgodbo, ki bo učence motivirala za sporazumevanje po vzorcih in bo hkrati izhodišče za doseganje večdimenzionalnosti učnega načrta (kognitivni, vsebinski, jezikovni in kulturni element učenja), je bil tudi zame velik izziv. Pritegnila me je zgodba o deklici in žirafi, v kateri nastopa veliko oseb, kar je dobro izhodišče za poustvarjanje (64 Zoo Lane, Georgina the Giraffe.) Po izboru zgodbe sem načrtovala, kako jo bom uporabila pri pouku. Najprej sem razmišljala o tem, da bi pripovedovanju zgodbe sledile dejavnosti za preverjanje razumevanja vsebine, kot so igra vlog, postavitev sličic v časovno zaporedje zgodbe, pravilne/nepravilne trditve, igra spomin s ključnimi pojmi in besedami ipd.
Po razgovoru s skrbnico sem se usmerila na glavno idejo, ki je v tem, da ima vsak med nami svoj talent za nekaj. To idejo sem uporabila za motivacijo in nato načrtovala diferencirano delo s poudarkom na razvijanju sporazumevanja po vzorcih.
V začetku ure sem učencem predstavila zgodbo o prisrčni žirafi, v kateri izvemo, kaj vse žirafa zmore, kaj zna (*What can a giraffe do? It can sing, dance, stretch*). S pomočjo slikovnega gradiva in telesne mimike, ki je nujno potrebna pri poučevanju mlajših, sem po zaključku pripovedi učence povabila, naj se predstavijo še sami; kaj vse znajo in zmorejo (*What can you do? What is your talent?*). Učenci so se navdušeno odzvali in predstavili veliko svojih zanimivih talentov. Pri predstavitvi sem jim pomagala z vzorcem iz zgodbe in s slikovnim gradivom (npr. *I can dance, I can play football, I can play the violin, I can draw …*). V veselje mi je bilo (kar sem tudi potihem pričakovala), da niso uporabljali le tiste vsebine, ki se je navezovala na predstavljeno zgodbo, ampak so se pri predstavitvi malce poglobili vase in poskušali povedati tudi stvari, ki niso bile del zgodbe. Če je učencu zmanjkala beseda, da je ni imel v svojem besednem zakladu, je povedal v kombinirani, angleško-slovenski obliki. Npr. *»I can play flavto«*. Sama sem nato ponovila celotno frazo v angleškem jeziku: *»I can play the flute,«* in učenci so nato ponovili za menoj.

Dejavnosti za razvijanje govora in govornega sporočanja s poudarkom na spoznavanju sporazumevanja po vzorcih

V učnem načrtu sta v 2. razredu predvideni dve področji ciljev in standardov: poslušanje in slušno razumevanje ter govor in govorno sporočanje. V predstavljenem primeru prakse sem se usmerila na govor in govorno sporočanje. Na koncu 2. razreda sem pri učencih opazila, da je njihov govor oblikovan iz enostavnih besed, kratkih povedi, veliko je ponavljanja ter uporabe že usvojenega besedišča. Mnogi učenci uporabljajo simpatično mešanico maternega/slovenskega in tujega

jezika, nekateri pa so že uspešnejši in včasih kar presenetijo, ko se izražajo v kratkih zgolj tujejezikovnih povedih.
Učenci zelo radi delajo v skupinah. Sama imam dobre izkušnje s skupinami z manjšim številom učencev. Tak načina dela rada uporabljam še posebej takrat, kadar želim natančno videti, koliko so se učenci naučili pri določeni uri ali učnem sklopu. Prav tako je ta oblika pouka zelo primerna za preverjanje in ocenjevanje znanja. In ker je bil moj namen, da preverim, koliko učenci že znajo govoriti in na kakšen način to izkazujejo, sem se odločila za delo v manjših skupinah. Določila sem tri skupine učencev ter organizirala prostor in čas.
Prva skupina učencev je bila sestavljena iz učencev, ki sem jih med šolskim letom prepoznala kot najbolj odzivne (pogosto so se odzivali v angleškem jeziku), samozavestne učence, ki pa poleg tega tudi radi nastopajo. Pri tem so mi bile s predlogi v pomoč tudi kolegice učiteljice 2. razreda, ki učence poznajo veliko bolje od mene – jaz jih vidim le dvakrat na teden. Učenci v tej skupini so dobili nalogo, da sami pripravijo mini predstavo, v kateri bodo predstavili svoje talente. V pomoč in podporo sem jih usmerila na poved *»Welcome to our show«*. Nato so se morali sami znajti, kako se bodo predstavili in kaj bodo povedali (npr. *»My name is Grega. I´m a tiger and I can sing very well. Watch me …«*).
Druga skupina učencev je bila sestavljena iz učencev, ki so se sicer med šolskim letom večkrat odzivali na moje pobude, vendar so še komunicirali v slovenskem jeziku, zato so potrebovali mojo pomoč v obliki sporazumevalnih vzorcev. Ta skupina je dobila nalogo, da se učenci v parih med seboj rokujejo ter pozdravijo po vzorcu: npr. *»Hello. My name is Miha. What´s your name?« »How are you?« »I´m fine.« »Nice to meet you.« »Goodbye.«*
Tretja skupina je bila sestavljena iz učencev, ki potrebujejo še veliko moje spodbude, nekateri v šolskem letu niso spregovorili niti ene besede, ne slovenske ne angleške. Ta skupina je dobila nalogo, da na podlagi slikovnega gradiva preverja poznavanje besed na temo živali. V parih so dobili kartice (*flashcards*) s slikami živali, ki smo se jih že učili. Na eni strani kartice je bila slika živali, na drugi strani pa so bila zapisana imena teh živali v angleščini. Naloga para je bila, da postavljata vprašanje, v katerem sprašujeta po imenih živali, npr. *»What´s this?« »It´s a lion …«* Potem se vlogi zamenjata: eden v paru sprašuje, drugi odgovarja.

Usvajanje sporazumevanja po vzorcih

Pridobljene sporazumevalne vzorce iz učnega sklopa Žirafa ima talent (npr. *»Welcome, I can …«, »What´s this?« »It´s a …« »Watch me …«*) sem vključevala še pri drugih učnih sklopih (Opazujmo vreme, igra vlog Preety Ritty). Pri vremenu so se pojavljali podobni vzorci sporazumevanja. Učenci so postavljali vprašanja o tem, kakšno je vreme, ali je sončno … ter na ta vprašanja tudi odgovarjali *»What´s the weather like today?« »It´s sunny, cold …«*
Nekaj več časa pa smo namenili igri vlog Preety Ritty. Učenci so si ogledali posnetek, nato pa so našteli živali po vrstnem redu, kakor se pojavljajo v zgodbi. Ko so učenci zgodbo in živali poznali, je bil čas, da se preizkusijo v igri vlog. Samostojno so izdelali kostume – obrazne maske, ki so jim pomagale, da so se lažje in bolj doživeto prelevili v izbrano vlogo. Ob tem so spoznali osnovna pravila nastopanja. V igri vlog so neizmerno uživali – popolnoma so se vživeli v izbrano vlogo. Učenci so uporabljali vzorce sporazumevanja, ki so jih videli in slišali v posnetku (npr. *»Well, well, let me see, can you sing a song for me?« »Of course, listen.«*). Bila sem presenečena, kako navdušeno so se učenci prepustili igri ter se ob tem trudili čim več izražati v angleščini.
Sporazumevanje po vzorcih je bilo namenjeno temu, da se učenci v različnih kontekstih naučijo postavljati določena vprašanja ter nanje odgovoriti (*»What´s this?« »It´s …« »What´s your name?« »My name is …« »How are you?« »I´m …« »Nice to meet you.« »Can you …?« »Yes/No« »I can/can´t.«*). Prepričana sem, da jim bo ta izkušnja koristila pri nadaljnjem učenju angleščine, zato sem izbirala jezikovne vzorce iz vsakdanje situacije. Ne glede na to, da so učenci uporabljali dane sporazumevalne vzorce, sem pri njih opazila, da jih je prevzel občutek, da so zmožni komunicirati v angleščini in uporabljati nov jezik. Kot učiteljico tujega jezika me je ob tem prevzel občutek sreče, saj sem dobila potrditev, da sem na dobri poti privzgajanja ljubezni do učenja angleščine in drugih tujih jezikov.

Več kot učenci govorijo (ne zgolj poslušajo) ter se neverbalno odzivajo, kar je tudi zelo pomembno, bolj postajajo samozavestni pri komuniciranju v tujem jeziku, bolj se oblikuje njihova samopodoba ter raste njihova samozavest. Pri igri vlog, tudi če je to samo dialog, vsak učenec dobi priložnost, da spregovori. Tudi motivacija je večja, če sodelujejo pri sami igri; dodajajo svoje ideje, pomagajo pri izdelavi oblačil, obraznih mask, scene …
V 3. razredu nameravam to sporazumevanje po vzorcih oziroma govorjenje nadgraditi z različnimi manjšimi dramskimi deli, ki pa jih bomo z učenci sestavljali skupaj.

Preverjanje doseženih ciljev

Refleksija ob koncu ure res veliko pomeni za vse: za učence in za učitelja. Sama sem na začetku mislila, da je to bolj izguba dragocenih minut, a sem po prvih izkušnjah izvajanja uvidela, da sem se pošteno motila. Učence nikoli ne smemo podcenjevati, ker nekateri povedo stvari, ki jih sama kot učiteljica ne vidim ali mogoče pri načrtovanju nanje nisem bila dovolj pozorna. Če učencem damo priložnost, da (v jeziku, ki jim je blizu) povedo, kaj so se novega naučili, spoznali, preizkusili pri pouku tujega jezika, pogosto s svojimi ugotovitvami in načinom razmišljanja presenetijo ter pripeljejo do novih spoznanj, ki jih lahko učitelj učinkovito vključi v nadaljnje načrtovanje.

Sklep

Poučevanje tujega jezika v drugem razredu je zelo zanimivo, navdihujoče in zabavno. Učenci so angleščino sprejeli zelo pozitivno. Veliko jih popolnoma pozabi, da se učijo, saj so dejavnosti in aktivnosti tako zabavne, da imajo pogosto občutek, da se igrajo. Skozi dejavnosti, kjer se učenci počutijo sproščeno in zainteresirano, dejansko tudi lažje uresničimo različne učne cilje. Vsi učenci so se lahko sporazumevali po vzorcih, torej je bil cilj dosežen. Najlepše pri tem pa je bilo to, da je učilnico velikokrat napolnil iskren otroški smeh, ki je le eden od pokazateljev, kako učenci uživajo pri pouku tujega jezika angleščine. ■

31. 3.

KULTURNI BAZAR 2016

KULTURA SE PREDSTAVI

ŠD Štihova dvorana
12.30–13.15

Predstavitev priročnika za animirani film v vrtcih in šolah: Animirajmo!

Sodelujejo: Vladimir Pirc, ZRSŠ; dr. Maja Krajnc in Kolja Saksida, urednika in avtorja; Andreja Goetz, Hana Repše in Timon Leder, avtorji

Priročnik podaja okvir uporabe in srečevanja z animiranim filmom v vsakdanjem življenju ter njegovo sporočilno, umetniško in praktično vrednost. Njegovi temeljni nameni so podajanje osnovnih pojmovnih, zgodovinskih in izvedbenih informacij, praktičnih smernic ter pogojev za samostojno pedagoško delo in uporabo animiranega filma v šolskih in obšolskih programih, za usposobitev strokovnih delavcev v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.

Otroku prijazen pristop k učenju tujega jezika

Mija Selič
CL-SCL d.o.o.,
šola jezikov za najmlajše

Povzetek: **Predstavljen je eden izmed možnih pristopov k zgodnjemu tujejezikovnemu izobraževanju in njegovi praktični izvedbi. Ustreza specifiki otrok starostnega obdobja šest do devet let (Marjanovič Umek 2004) in predstavlja temelj za nadaljnje grajenje tujejezikovnega pouka v višjih razredih. Pristop se naslanja na naravno usvajanje jezika, kjer je jezik sredstvo komunikacije, s poudarkom na medvrstniškem sodelovanju in skupinskem delu, kar omogoča diferenciran pristop. Vsebine se obravnavajo v sklopu projektov, ki imajo za izhodišče avtentične pravljice. Uporaba različnih metod in pristopov zagotavlja usvajanje specifičnih jezikovnih ciljev in otroka celostno nagovarja. Učinkovitost preizkušenega pristopa se kaže v visoki motiviranosti otrok za učenje tujih jezikov, v pridobljenem znanju ter zadovoljstvu otrok, učiteljev in staršev.** **Ključne besede:** **tujejezikovni pouk, projektno delo, pristop k izvajanju pouka.**

Child-Friendly Approach to Foreign Language Learning. **Abstract:** The paper presents one of the potential approaches in early foreign language education and its practical implementation. It is suitable for the age specifics according to Marjanovič Umek (2004) of children aged between six and nine, and presents the foundation for further building of foreign language lessons in higher grades. The approach is founded on a natural assimilation of language, in which the language is a means of communication, with emphasis on peer cooperation and teamwork, which enables a differentiated approach. Contents are discussed under projects which are based on authentic fairy tales. The use of various methods and approaches ensures the attainment of specific language objectives and encourages the child as a whole. The effectiveness of the tested approach is demonstrated in the high motivation of children to learn foreign languages, in the knowledge gained, and in the satisfaction of children, teachers and parents. **Key words:** foreign language lessons, project work, approach to implementing lessons.

Uvod

Postopno uvajanje tujega jezika (TJ) v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole prinaša novost za večino slovenskih javnih šol. Kljub postopnosti in sistematičnosti uvajanja novega učnega predmeta pa ne moremo mimo realne slike, da učitelji pravzaprav šele iščejo ustrezne poti in pristope k zgodnjemu tujejezikovnemu izobraževanju, še posebej tisti, ki se za tako poučevanje še niso usposabljali, kar je razvidno iz diskusij med učitelji tako na socialnih medijih kakor tudi na določenih seminarjih iz zgodnjega tujejezikovnega izobraževanja.

Vsak začetek je izziv. In vsak izziv je dobrodošel, saj le na takšen način lahko napredujemo. Delo z mlajšimi otroki je lahko zabavno in enostavno, če vemo, kaj otroke motivira. Lahko pa je nočna mora tako za učitelja kot učenca, če učitelj pozabi, da otroci svet sprejemajo drugače kot odrasli (Marjanovič Umek 2004; Wambach in Wambach 1999). V nadaljevanju sistematično predstavljam enega od možnih pristopov, ki se je v praksi izkazal za zelo uspešnega, izhaja iz strokovnih priporočil zgodnjega tujejezikovnega izobraževanja (Pižorn 2009; Kagan & Kagan 2009; Bluestein 2008; Rich Harris 2007; Gillies 2007) in sledi učnemu načrtu (*Tuji jezik v 1. razredu* 2013; *Tuji jezik v 2. in 3. razredu* 2013).

Koncept predstavljenega pristopa

Glede na opredelitev novega šolskega premeta, njegovega pomena, ciljev in didaktičnih priporočil, predstavljenih v učnem načrtu (*Tuji jezik v 1. razredu* 2013; *Tuji jezik v 2. in 3. razredu* 2013), zagovarjam koncept izobraževanja, v katerem se ure tujejezikovnega pouka izvajajo:

- V ciljnem jeziku (senzibilizacija na jezik).
- Dejavnosti so oblikovane v igro, saj le-ta otrokom predstavlja visoko motivacijo (želja po ‚doseženem cilju – zmagi' spodbuja uporabo (tujega) jezika, ki je pravzaprav sredstvo za dosego cilja). Igre so zasnovane tako, da omogočajo igranje na različnih nivojih (glede na zmožnosti otrok).
- Prostor v učilnici naj omogoča izvajanje gibalnih dejavnosti.
- Vsebine iz ostalih predmetov, obravnavanih v prvem VIO, se naslanjajo na izvirne pravljice iz ciljnega jezika, kar predstavlja avtentičnost situacije in podaja kontekst – celotno sliko/globalno sliko, iz katere iščemo medpredmetne povezave, besedišče, igre, pesmi, izštevanke in dejavnosti.
- Učna ura poteka v trdni strukturi: uvod in zaključek sta vedno sestavljena iz enakih dejavnosti. Le-to predstavlja neke vrste rutino, s katero opredelimo ritem dela in strukturo ure. Otroci vedo, kaj pričakovati, in imajo lastno kontrolo nad dogajanjem v njim neznanem (tujem) govornem okolju.
- Za doseganje ciljev se uporabljajo kombinacije različnih metod in pristopov: *komunikativna didaktika* – jezik je sredstvo komunikacije, kar omogoča spoznavanje in razumevanje osnovnih označevalcev družbenih razmerij ter pogosto rabljenih jezikovnih struktur; *konvergentna pedagogika* – pri opismenjevanju: spoznavanje in razumevanje osnovnih razmerij med zapisom in izgovorjavo, zanimanje za branje idr.; *sodelovalno učenje* – spodbujanje besednega odziva, socialne interakcije med učenci, razvijanje socialnih veščin ter spodbujanje zdravega medsebojnega tekmovanja zaradi medsebojne soodvisnosti pri doseganju ciljev (Johnson in Johnson 1985, 1987); *CLIL* – pri izvajanju eksperimentov, raziskovanj, delavnic ipd.; *uporaba spodbude pri oblikovanju posamezne dejavnosti* – vizualne (slike), zvočne (glasbila, glasba), čutne (igrače, predmeti) in gibalne spodbude (gibanje); *učni pripomočki* – otrok je center dejavnosti, učitelj je le organizator dela, zato so pri izvajanju dejavnosti uporabljeni učni pripomočki, namenjeni otrokom in njihovi uporabi v igri.
- Brez učbenikov in delovnih zvezkov: v kolikor se poslužujemo zgoraj omenjenih priporočil, spodbujamo otrokovo kreativnost in domišljijo in mu omogočamo svobodo in kontrolo nad lastnim dogajanjem. Vaje in naloge v delovnih zvezkih največkrat predstavljajo enodimenzionalne rešitve ob sedenju v klopeh. Praksa je pokazala, da so otroci v starosti med šest in devet let motorično še relativno počasni in bi se reševanje nalog v delovnih zvezkih največkrat sprevrglo v edino dejavnost v celotni uri.
- Sam koncept dela je organiziran tako, da ima vsaka dejavnost nivoje, ki omogočajo sodelovanje otrok glede na njihove sposobnosti.

Predstavitev didaktičnega sklopa z izhodiščem v pravljici (avtentično besedilo) ter primeri dejavnosti v povezavi s predlaganimi vsebinami iz učnega načrta

Pravljica: OLIVER FINDS HIS WAY, Phyllis Root
Kratka vsebina: Oliver je medvedek, ki živi z mamo in očetom. Nima bratov in sester in se na nek jesenski dan dolgočasi, saj sta oba starša prezaposlena. Zapiha veter in odnese list v zrak, Oliver mu sledi po hribu navzdol, okrog grma, pod drevo, dokler ne zaide v gozd, kjer ugotovi, da se je izgubil. Oliver nato išče pot nazaj domov.
Povezava z vsebinami in cilji iz drugih učnih načrtov v prvem VIO:

- ŠPORT: *naravne oblike gibanja:* ‚walking, running, rolling' idr. (1., 2. in 3. razred)
- SPOZNAVANJE OKOLJA: *čas* – letni časi (jesen) (1., 2. in 3. razred); *prostor* – osnovni geografski pojmi: hrib, travnik, gozd, drevo, grmovje, listje (2. in 3. razred); *pojavi* – vremenski pojavi (1., 2. in 3. razred); *živa bitja* – starši in mladiči (2. in 3. razred); *odnosi* – varnost (2. in 3. razred)

- MATEMATIKA: *geometrija in merjenje* – orientacija v prostoru: okrog, pod, gor, dol (1., 2. in 3. razred); *obdelava podatkov* – prikazi: razvrščanje listov po barvah, velikosti, vrsti ipd. (1., 2. in 3. razred)
- GLASBENA UMETNOST: *gibanje* ob različnih zvokih (1., 2. in 3. razred); *ustvarjanje* zvokov – za tipe vremena (1., 2. in 3. razred); *petje pesmic* – ‚How's the weather?' (1., 2. in 3. razred)
- LIKOVNA UMETNOST: *slikanje* – Oliver v jeseni (1., 2. in 3. razred); *mešanje barv* – jesenske barve (1., 2. in 3. razred)

Primeri praktičnih dejavnosti

UVODNA RUTINA DELA:
Cilji: motiviranje učencev, priprava na vsebine, spoznavanje naravnih števil, spoznavanje likov, senzibilizacija na jezik.
Dejavnosti: *uvodni pozdrav* – štetje ob izmeničnem dotikanju različnih delov telesa z dlanmi, na koncu iztegnemo roke v zrak, si pomahamo in zapojemo uvodno pesem (slika 1); *telovadba možganov* – prilagojena tako, da lahko nanje navezujemo like (krog, oval, kvadrat, pravokotnik, trikotnik, zvezda idr.); *zapis prisotnosti:* – odvisno od njihovega nivoja znanja in pismenosti otroci sami vodijo evidenco svoje prisotnosti: spoznavanje in utrjevanje naravnih števil, vrstilnih številnikov, dni v tednu, mesecev v letu in letnih časov; *ritmična igrica* – z besediščem iz že obravnavanih vsebin, kot ‚pregled/utrjevanje že znanega' (opisana v nadaljnjem besedilu).

Slika 1: ‚Body counting and hello'.

OSREDNJI DEL:
Cilji: vsi cilji po učnem načrtu, vezani na obravnavane dejavnosti.

Prva dejavnost: Pripovedovanje pravljice.
Pred pripovedovanjem pravljice je zaželeno, da se otroke pripravi tako na usmerjeno poslušanje kot tudi na pripovedovano vsebino. Primerne so gibalne dejavnosti. Pri t. i. ‚slušni diskriminaciji' razvijamo veščine slušnega razlikovanja: otroci se različno gibalno odzovejo na različne zvočne dražljaje, ki jih izvajamo z glasbili (slika 2). Ob pozornosti na spremembe v zvoku in na slušne dražljaje iz okolja, so pripravljeni na usmerjeno poslušanje. Pri t. i. funkcionalnem gibu, kjer ob podpori glasbe s telesom ponazarjamo, kaj delamo, lahko pripravimo otroke na vsebino zgodbe. Tudi tu morajo biti otroci pozorni na slušne dražljaje iz okolja (Wambach in Wambach 1999).

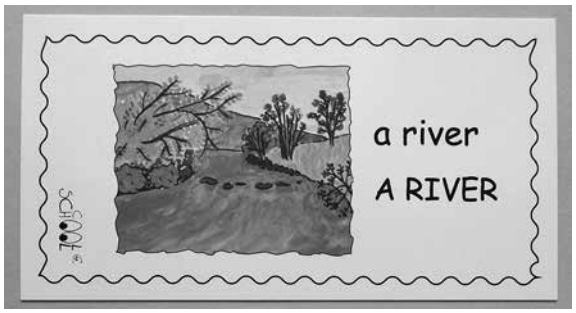
Slika 2: Gibanje otrok ob slušni diskriminaciji.

Slikovna podpora je pri pripovedovanju pravljice v tujem jeziku nepogrešljiva, saj otrok ob poslušanju hkrati tudi ‚bere slike' in si ob tem ustvari zgodbo na osnovi videnega in poslušanega/pripovedovanega. V kolikor pripovedovalec ob pripovedovanju uporablja tudi zvoke iz prej omenjene gibalne dejavnosti, lahko otrok v svojo interpretacijo zgodbice vključi tudi zvočne dražljaje. Ob prvem pripovedovanju je naš cilj globalno razumevanje zgodbe prek t. i. ‚jezikovne kopeli', ko je otrok ves čas izpostavljen tujemu jeziku. Otrokom pravljico pripovedujemo v čim bolj naravnem ritmu in pestrem besedišču (slika 3). Seveda otrok vsega povedanega ne razume. Vrzeli v zgodbi si dopolni sam, na osnovi lastne domišljije: slika mu pomaga, da so vrzeli zapolnjene s smiselnimi in prepletenimi vsebinami iz pripovedovane zgodbe ter z lastnimi izkušnjami (Wambach in Wambach 1999).

Slika 3: Pripovedovanje pravljice.

Slika 4: Iskanje besed v abecedni hiški.

Cilji (*Učni načrt* 2013, str. 8–9):
POSLUŠANJE IN SLUŠNO RAZUMEVANJE: senzibilizacija na jezik (govor v ciljnem jeziku), razvoj motivacije za usvajanje TJ (aktivna vloga učencev pri pripovedovanju), razvijanje zvočne občutljivosti (poslušanje pripovedovanja), usvajanje spretnosti vidnega in slušnega razločevanja (povezava slišanega s sliko), razvijanje osnovnih strategij poslušanja (globalno, selektivno poslušanje), spodbujanje besednega in nebesednega odziva (sodelovanje pri pripovedovanju, odziv pri slušni diskriminaciji).
GOVORJENJE: se besedno odzovejo na slišano (sodelovanje otrok pri pripovedovanju in slušni diskriminaciji).
Druga dejavnost: Iskanje besed v slikovnem slovarju (slika 4).
Slikovni slovar sta dve hiški, narejeni iz blaga, pri čemer so okna spremenjena v žepke. Ne abecedni hiški so žepki označeni z abecedo, v katerih so besede (ilustrirane kartice) shranjene po abecedi (npr. ‚an octopus' je spravljena v žepku pod črko ‚o'). V tematski hiški so besede shranjene po temah (npr. ‚a pear' je shranjena v žepku pod temo ‚fruit').
Učitelj ima v roki kartice ciljnega besedišča (s sliko in zapisom – slika 5). Ob ponovnem pripovedovanju zgodbe se ustavi ob besedi, ki jo želi uporabiti v dejavnosti. Besedo učitelj pove in pokaže njen zapis. Poudari začetni glas in pokaže na zapis začetnega glasu. Prosi otroka, naj besedo poišče v abecedni hiški. Otrok besedo poišče.



Slika 5: Ilustrirana kartica tipa A – slika in beseda sta na isti strani..

Cilji (*Učni načrt* 2013, str. 8–9): spoznavanje in razumevanje osnovnih razmerij med glasovi in črkami, med zapisom in izgovorjavo, spoznavanje pogosto uporabljenega besedišča v povezavi s predlaganimi vsebinami.
MEDPREDMETNA POVEZAVA – jezik, matematika (razvrščanje besed po temah/začetni črki).
Tretja dejavnost: Ritmična igra s kartoteko (slika 6)
Otroci sedijo v polkrogu na tleh. Vsak otrok ima pred seboj kartico iz obravnavanega besedišča. Izbor tipa kartice je odvisen od tega, kaj želimo doseči ter predznanja otrok in je po skupinah lahko različna; ali samo slika, ali le beseda, ali pa beseda in slika. Otroci izvajajo tričetrtinski ritem; dva udarca z dlanmi po stegnih in en plosk. Igra ima zelo veliko variacij izvedbe in se lahko prilagaja predznanju otrok. Najosnovnejša izvedba je uporaba besedišča iz obravnavanih vsebin (*Učni načrt* 2013, str. 8–9), z dialogom med otroki, pri čemer se pri najosnovnejši izvedbi izgovori zgolj beseda. Ob udarcu dlani po stegnih izvajamo

ritem, ob plosku spregovorimo ime predmeta, ki ga imamo narisanega na kartici in položenega pred seboj na tleh. Otroci govorijo izmenjaje. Tisti, ki prične, ob plosku izgovori ‚svoj predmet', npr. ‚a tree', ob naslednjem plosku pa z besedo izzive sogovornika, npr. ‚a hill'. Otrok, ki ima pred seboj kartico ‚a hill', mora v ritmu in ob plosku izgovoriti najprej svoj predmet ‚a hill' in nato ob drugem plosku pokliče nekoga drugega itd.
Dejavnost spremenimo v igro tako, da ji določimo pravila, pogoje za zmago in opredelimo, kaj se zgodi, če se med igranjem zmotiš. Cilj igre je priti na točko v polkrogu, ki se jo določi kot ‚zmagovalno točko' (to je k besedi, ki je položena na tla na končnem kraku polkroga. Nasprotni krak ima ‚zadnjo točko'). Do točke ima možnost priti vsakdo, vendar postopoma, če se kateri izmed soigralcev zmoti. Tisti, ki se zmoti, zapusti svoj prostor in sede na ‚zadnjo točko', vsi ostali pa se pomaknejo za eno mesto naprej, da zapolnijo izpraznjeno mesto.
Otroci mnogokrat ponovijo ciljno besedišče, saj jih motivira tako igra kot želja doseči ‚zmagovalno mesto'. Besede so zgolj sredstvo za dosego cilja, ki jih usvojijo ‚mimogrede'.
Seveda se nivo igre lahko stopnjuje; izmenjava besed lahko poteka v celotnih stavkih, kjer ritem narekuje strukturo stavka: osebek – povedek – ostalo. Prek igre lahko otroci nezavedno uporabljajo pravilno strukturo stavka, vprašalno in nikalno obliko, množino, različne glagole ipd.

Slika 6: Ritmična igra s kartoteko

Cilji (*Učni načrt* 2013, str. 8–9): utrjevanje ciljnega besedišča iz vsebin, uporabljanje osnovnih vzorcev socialne interakcije, upoštevanje dogovorov in pravil, utrjevanje izgovorjave in ritma, usvajanje in utrjevanje jezikovnih struktur, razvijanje zvočne občutljivosti, preizkušanje značilnosti jezika, razumevanje pogosto rabljenega besedišča iz vsebin, spodbujanje besednega odziva na slišano, izražanje ritma.
POMEN DEJAVNOSTI: sproščeno in avtentično učenje (igra), pozitiven odnos do TJ, spodbuja notranjo motivacijo, neklasično/kreativno izvajanje pouka, pozitiven učinek na samopodobo otroka.
MEDPREDMETNA POVEZAVA: glasbena umetnost (ritem), jezik.
Četrta dejavnost: Delo z risanimi predlogami
Risana predloga je delno izrisana črno-bela risba, ki otroku omogoča dokončanje določene vsebine na njemu lasten in kreativen način (razvijanje domišljije in kreativnosti zaradi večdimenzionalnih in individualnih rešitev) in hkrati omogoča opismenjevanje, saj izdelek lahko dopolnimo z opisom. Otrok je na svoj izdelek ponosen, saj je unikaten, njegov osebni vložek pa se izkazuje v boljšem pomnjenju, saj skozi lastno aktivno delo vzpostavi čustveni odnos do izdelka, ki vodi do trajnejšega znanja (Beyer 1992).
Primer risane predloge ‚Oliver' (slika 7): (1) Otroci Oliverja pobarvajo glede na to, kakšen je nastopal v pravljici, ali pa po svojem okusu (cilj: razumevanje zgodbe, spodbujanje domišljije); (2) Otroci narišejo, nalepijo, odtisnejo … liste, ki jih je imel Oliver v zbirki, in jih razvrstijo glede na njihove lastnosti (velike, male, rdeče); (3) Dopišejo, kakšni so listi, koliko jih je ipd. (cilj: naravna števila, opismenjevanje).
Risana predloga hkrati omogoča preverjanje znanja (razumevanje barv, števil, oblik, reševanje računskih operacij, orientacija na papirju), spodbuja govor (podajanje navodil) in slušno razumevanje (reševanje po navodilih).

Slika 7: Risana predloga ‚Oliver' – razvrščanje listov po velikosti.

ZAKLJUČNA DEJAVNOST:
Cilj (*Učni načrt* 2013, str. 8–9): aktivna sprostitev, uporaba naučenega v novi situaciji.
DEJAVNOST: Igra »Mum, What's the Time Please?« (Slika 8)
Igra je variacija na temo znane igre ‚Mama, prosim, koliko je ura?' Otrok, ki je vprašan po uri, odgovarja z izbiro živali in velikosti koraka, npr. *‚Three baby-bear steps forward', ‚Five mummy-bear steps backward', ‚One daddy-bear step forward'.*

Slika 8: Igra ‚Mum, What's the Time, Please?'.

Zaključek

Dejavnosti, ki prek igre vodijo do usvajanja ciljev po učnem načrtu, je veliko in so različne. V prispevku je predstavljenih le nekaj.
Predstavljen koncept dela je odmik od klasičnega, izključno jezikovnega načina pouka tujega jezika in se je v praksi izkazal za uspešnega z vidika znanja in motiviranosti otrok ter izkazanega pozitivnega odnosa do tujega jezika. Dejavnosti se prilagajajo naravnemu ritmu in življenju otroka (igra, gibanje, zabava), kjer je otrok resnično akter in ne pasivni poslušalec v učnem procesu. Hkrati se vzpostavi sproščeno vzdušje, ki omogoča lažje usvajanje snovi, saj se otrok veseli pouka. Otroku prinaša znanje tujega jezika in hkrati omogoča učitelju kreativnost pri oblikovanju celotnega učnega procesa. ■

Literatura

1. Beyer, G. (1992). *Urjenje spomina in koncentracije.* Ljubljana: DZS.
2. Blustein, J. (2008). *The Win-Win Classroom.* Thousand Oaks: SAGE, Corwin Press.
3. Gillies, R. M. (2007). *Cooperative Learning.* Los Angeles: SAGE Publications.
4. Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1985). The Internal Dynamics of Cooperative Learning Groups. V Sklavin, R. idr. (ur.). *Learning to Cooperate, Cooperate to Learn.* New York: Plenium Press.
5. Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1987). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning.* New Jersey: Prentice-Hall International Editions.
6. Kagan, S., Kagan. M. (2009). *Kagan Cooperative Learning.* San Clemente: Kagan Publishing.
7. Pevec Semec, K. (ur.) (2013) *Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu, neobvezni izbirni predmet.* Ljubljana: MIZŠ, Zavod RS za šolstvo..
8. Pevec Semec, K. (ur.) (2013) *Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu.* Ljubljana: MIZŠ, Zavod RS za šolstvo.
9. Pižorn, K. (ur.). (2009). *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
10. Rich Harris, J. (2007). *Otroke oblikujejo vrstniki.* Ljubljana: Orbis.
11. Root, P. (2002). *Oliver Finds His Way.* Walker Books.
12. Wambach, M., Wambach, B. (1999). *Drugačna šola: Konvergentna pedagogika v osnovni šoli.* Ljubljana: DZS.

Dejavnosti in pristopi za spodbujanje govora v tujem jeziku

Irena Hancman
Osnovna šola
Franja Goloba Prevalje

Povzetek: **Komunikacija ima v današnjem času izredno veliko vlogo v posameznikovem življenju. Za uspešno sporazumevanje poleg materinščine posameznik potrebuje tudi tuje jezike. Da tuji jezik ne ostane samo na ravni razumevanja, ampak otrok lahko z njim uspešno komunicira, mu moramo pomagati. Najboljša popotnica za uspešno komuniciranje v tujem jeziku so najrazličnejše dejavnosti in pristopi, ki komunikacijo spodbujajo že v učilnici. V prispevku so opisane posamezne dejavnosti in pristopi za spodbujanje komunikacije pri otrocih v okviru zgodnjega poučevanja tujega jezika. Opisana je uporaba pesmic, lutk, »tongue twisterjev«, igre vlog ter drugih didaktičnih iger.** **Ključne besede:** **komunikacija, zgodnje poučevanje tujega jezika, dejavnosti pri pouku, govor, govorno sporočanje.**

Activities and Approaches for Encouraging Speaking in a Foreign Language. **Abstract:** In present times, communication plays an extremely big role in an individual's life. In order to communicate successfully an individual needs foreign languages, in addition to his/her mother tongue. We must help children in order for the foreign language to progress beyond the comprehension level and for them to be able to successfully communicate in it. The best way to teach how to successfully communicate in a foreign language is through various activities and approaches that encourage communication in the classroom. The paper describes individual activities and approaches for encouraging communication in children, within the scope of early foreign language teaching. It describes the use of songs, puppets, »tongue twisters«, role-playing and other didactic games. **Key words:** communication, early foreign language teaching, activities during lessons, speech, oral communication.

Uvod

Govor in govorno sporočanje imata v današnjem času zelo veliko vlogo v posameznikovem življenju. Težko bi rekli, da katerakoli posameznikova dejavnost lahko teče brez njiju. Kako uspešni smo v komunikaciji v maternem ali tujem jeziku, to vpliva na naše družinsko, družabno in poslovno življenje. Vpliva na naše uspehe, medsebojne odnose in posledično tudi na našo srečo in zadovoljstvo. Seveda je za otroka najpomembnejše uspešno komuniciranje z okolico v maternem jeziku. Pomembno je, da zna ubesediti svoje potrebe, želje in pričakovanja. Z leti, ko otrok odrašča, postaja vedno bolj pomembno tudi komuniciranje v tujem jeziku. Otroci ponavadi prvič slišijo tuji jezik na televiziji ali v računalniški igrici.
Prvih strategij poslušanja in govorjenja v tujem jeziku pa se otrok nauči v šoli pri pouku oz. na tečajih tujega jezika. Izrednega pomena je, na kakšen način mu je tuji jezik predstavljen, ali se v učilnici počuti sproščenega, zadovoljnega in samozavestnega.
Pri pouku angleščine v drugem razredu sem letos uporabila kar nekaj dejavnosti za spodbujanje govora oz. govornega sporočanja.

Pesmice

Lansko šolsko leto sem uvedla razredno rutino, in sicer smo vsako šolsko uro pričeli z uvodno pesmico *Hello, hello*, končali pa s pesmico, ki je ustrezala vsebini ure. Opazila sem, da imajo pri komunikaciji v tujem jeziku pesmice izjemen pomen. Otroci so se ob njih sprostili, zabavali, lahko so se gibali in plesali. Spoznavali so novo besedišče in jezikovne vzorce. Boljše so se naučili izgovarjati glasove (*sh, th, v, w* ipd.) in bolj utrdili naučene vsebine. Opazila sem, da pri pesmicah

sodelujejo tudi učenci, ki so bolj boječi in tihi. Večkrat so si učenci zapeli del pesmice, če so potrebovali neko besedo oz. stavčni vzorec.

»Tongue twisters«

Za izboljšanje otrokove izgovorjave posameznih glasov (*sh, th, v, w* ipd.) in besed sem na tej stopnji uporabila različne kratke in enostavne »tongue twisterje« ali v prevodu lomilce jezika. Gre za ponavadi nesmiselne povedi, ki jih je težko izgovoriti. Največkrat sem jih uporabila predvsem za zabavo in sprostitev. Dejavnost sem popestrila z izbiranjem različne hitrosti govorjenja, da sem govorila od zadaj naprej, včasih smo si izmislili tudi melodijo.

Primer: SEVEN SHEEP ARE SLEEPING IN A SHOP.
VERY WELL, VERY WELL, VERY WELL ...

Lutke

Lutke so bile pri pouku tujega jezika nepogrešljive. Uporabljala sem ročne ter naprstne lutke, otroci pa so si izdelali tudi svoje papirne lutke na slamicah. Največkrat sem jih uporabila v uvodnem delu šolske ure, kot napoved učnih vsebin. Z njimi sem odigrala najrazličnejše dialoge in otroci so te stavčne vzorce hitro utrdili ter jih sčasoma pričeli tudi ponavljati. Sama sem pri pouku uporabljala vedno enako lutko fantka, katerega so otroci sprejeli za svojega prijatelja. Z njim so se pogovarjali, mu peli ali deklamirali. Otroci so se ob lutki počutili sproščene in ta vmesna dejavnost je vsakič popestrila šolsko uro.

Igra vlog

Z igro vlog smo pričeli v začetku šolskega leta, z osnovnimi pozdravi, zahvalami, navodili za delo v razredu. Sodelovali so samo učenci, ki so sami želeli, ostali so jih poslušali in se čez nekaj časa priključili. Preden smo pričeli z igro vlog, smo se vedno naučili posameznih jezikovnih vzorcev in to znanje tudi preverili. Otroci so se tako počutili bolj varno in samozavestno. Najprej smo igre vlog z uporabo jezikovnih vzorcev uporabljali v krogu. Pred sabo smo imeli slikovne kartice, ki smo jih skupaj poimenovali. Nato je prostovoljec odšel v kot, njegov sošolec pa je s čarobno paličico pokazal na eno kartico. Ko se je prostovoljec vrnil, je ugibal: *»Is it a dog? Is it a cat?«* Otroci so odgovarjali: *»No, it isn't. Yes, it is.«*
Na takšen način smo igrali najrazličnejše dialoge v trgovini, na avtobusu, v restavraciji, knjižnici ...

Pri tej dejavnosti so bili dobrodošli najrazličnejši drobni pripomočki za igranje (plastična hrana, krožniki, vilice, škatle kosmičev, mleka, vozovnice ...), da bi se učenci čim lažje vživeli v situacijo.

Didaktične igre

V razredu sem letos uporabila najrazličnejše didaktične igre za spodbujanje govornega sporočanja. Večina otrok je bila na začetku šolskega leta zadržana in smo potrebovali kar nekaj ur, da so razumeli osnovna navodila v tujem jeziku (*»Open your notebooks. Take your pencils. Stand up ...«*). Sčasoma so postajali samozavestnejši, začeli so se odzivati, nekateri so pričeli ponavljati določena navodila. Najraje so sodelovali pri petju pesmic in pri zabavnih igrah.
Takšna je npr. igra *Parachute game* (Rešimo padalca). Po uvodni uri, ko so otroci usvojili določeno novo besedišče, je bila ta igra zelo dobra za utrjevanje besedišča in stavčnih vzorcev (npr. *»Is it a ...?«*). Na tablo sem narisala padalo s padalcem (otrokom). Ta padalec je bil privezan s štirimi vrvmi. Pod padalom je bil velik morski pes. Otrok je izžrebal eno slikovno kartico in jo držal nad glavo, ne da bi videl, katera je. Potem je začel spraševati *»Is it a pencil? Is it a book? Is it a ruler?«* V primeru, da besede ni uganil v prvem poskusu, smo mu izbrisali eno vrvico. Če je besedo uganil v štirih poskusih, se je rešil pred morskim psom, v nasprotnem primeru pa je padel v morje. Igro so se otroci zelo radi igrali skozi celo šolsko leto, s tem pa so usvajali spretnosti slušnega in vidnega razločevanja, besedno in nebesedno so se odzivali ter se usposabljali za govorno sporazumevanje in sporočanje.
Pri pouku sem večkrat uporabila tudi didaktično igro **The silent telephone game** (Tihi telefon). Ker igro poznajo že iz našega okolja, navodila otroci takoj razumejo. Učenci so sedeli v kolonah, eden za drugim (po trije – otrok je seveda lahko tudi več).

Slika 1: The silent telephone game.

Na koncu kolone so jih čakale kartice z vremenskimi znaki in imeni slovenskih mest (Slika 2), na tabli pa so bili prilepljeni preprosti zemljevidi Slovenije s temi mesti.

Slika 2: Kartice z vremenskimi znaki in imeni naselij.

Zadnji otrok v koloni je potegnil kartico in v mislih sestavil stavek (*»It is sunny in Maribor.«* ali *»It is cloudy in Celje.«*). Ta stavek je povedal sosedu pred njim. Stavek je tiho potoval naprej do prvega v koloni.

Slika 3: Potek igre The silent telephone game (1).

Slika 4: Potek igre The silent telephone game (2).

Ta je stekel k zemljevidu Slovenije, glasno napovedal vreme in prilepil znak za vreme k ustreznemu mestu. Zmagala je skupina, ki je prva porabila vse vremenske kartice.

Slika 5: Konec igre – porabili so vse slikovne kartice.

Zaključek

Poučevanje brez učbenika prinaša učiteljem kup težav, ki so povezane predvsem s povečanim obsegom priprave na pouk. Po drugi strani pa lahko s tem pristopom ogromno pridobijo učenci, saj učitelj veliko lažje prilagaja svoje metode in oblike dela. Če se učenci na nek didaktičen pristop pozitivno odzovejo, lahko učitelj naslednje ure pripravi tako, da bo takšen pristop uporabljal večkrat. Npr. v primeru, da učenci raje govorijo pri igri vlog kot pri igri z lutko, bo prvi pristop uporabljal večkrat. S tem ne bogatijo svojega znanja samo učenci, ampak tudi učitelj, kar ne bi smeli zanemariti.
Vse zgoraj naštete dejavnosti učencem omogočajo spontano vključevanje v govorno sporočanje glede na njihove sposobnosti in samozavest z upoštevanjem tihe dobe. Izziv pri opisanem načinu poučevanja vidim v tem, kako posameznemu učencu ponuditi pravo mero priložnosti za aktivno vlogo pri poslušanju in govorjenju v tujem jeziku. Uporaba zabavnih didaktičnih iger se je v moji praksi izkazala za nepogrešljiv učni pripomoček, saj sem z njimi pri učencih razvila občutek sproščenosti in učenja skozi igro. ■

Viri in literatura
1. Garber, P. R. (2008). *Reproduced from 50 Communications Activities, Icebreakers, and exercises.* Amherst: HRD Press.
2. Pendidikan, S. (2013).*Communication Strategies Used by Young Learners in a bilingual Classroom.* Salatiga: English department faculty of language and literature.

Začetno naravoslovje po nemško

Dr. Martina Rajšp
Univerza v Mariboru,
Pedagoška fakulteta Maribor
Dr. Saša Jazbec
Dr. Alja Lipavic Oštir
Univerza v Mariboru,
Filozofska fakulteta Maribor

Povzetek: V prispevku je opisan »Jezikovni inkubator« – niz delavnic tujega jezika, kjer je spomladi 2012 poučevanje potekalo na otroka osredinjen način in kjer so otroci v svet naravoslovja vstopali ob uporabi nemškega jezika. Podrobneje je opisana delavnica »Voda«. Izkušnje, ki smo jih pridobili skozi jezikovni inkubator, so služile za načrtovanje, izvedbo in evalvacijo mnogih jezikovnih tečajev za otroke.
Ključne besede: začetno naravoslovje, nemščina, CLIL, delavnice.
Introduction to Natural Sciences in German. Abstract: The paper describes Jezikovni inkubator (Language Incubator) – a series of foreign language workshops from the spring of 2012, at which teaching was focused on the child and where children entered the world of natural sciences by using the German language. The Voda (Water) workshop is described in greater detail. The experience gained through the language incubator helped us to plan, implement and evaluate many language courses for children.
Key words: Introduction to natural sciences, German, CLIL, workshops.

Namesto uvoda

Vse prepogosto dajemo otrokom odgovore, ki naj si jih zapomnijo, namesto problemov, ki naj jih rešijo.

Robert Lewin

V devetdesetih letih prejšnjega stoletja smo v Sloveniji sprejeli novo koncepcijo vzgoje in izobraževanja, ki je vpeljala v slovenski šolski sistem precej temeljnih sprememb. Vse te spremembe izhajajo iz otrokovih pravic. Z njimi pa so povezane tudi spremembe pri samem vzgojno-izobraževalnem delu v razredu. Menimo, da je ena pomembnejših sprememb, če ne že najpomembnejša, ta, da mora biti pouk grajen na aktivnosti učenca, upoštevati mora njegove miselne sposobnosti in poprejšnje predstave o pojavih in zakonitostih. Otroci so radovedna bitja in naloga odraslih je, da spodbujamo to radovednost in posredno vplivamo tudi na to, da postaja otrok dejavnejši in ustvarjalnejši.

Zgodnje naravoslovje

Beseda »naravoslovje« ima mnogokrat negativen prizvok, saj naj bi bilo to nekaj zahtevnega in težko predstavljivega, nejasnega. Za otroke naravoslovje pomeni predvsem radovedno in vedoželjno raziskovanje sveta ob pomoči vseh čutil (gledanje, vonjanje, okušanje, tipanje, poslušanje). Ob tem si oblikujejo svoje razlage ustroja okolja. Da pa ne bi ostajali pri lastnih intuitivnih ali napačnih pojmih, si ustvarjali neproduktivne razlage in tako naivno sprejemali svet, jih moramo starši in učitelji pravočasno usmeriti. V kolikor je te podpore premalo, je učenje naravoslovnih predmetov v višjih razredih osnovnega šolanja težje. Mnogokrat so otroci zmedeni, saj ne najdejo povezav med svojimi predstavami in novo učno vsebino. Načrtovanje in izvajanje zgodnjega naravoslovja je lahko zahtevnejše tudi zato, ker so za otroke do približno 11. leta značilne nenaturalistične razlage, torej otroci pripisujejo predmetom notranje človeške lastnosti, niso pa še sposobni razlikovati med notranjim (subjektivnim) in zunanjim (objektivnim) svetom. Strokovnjaki svetujejo, naj mlajši otroci izražajo animistično podobo naravoslovnih pojavov, saj lahko dobro izbrana prispodoba omogoča nova spoznanja o določenem pojavu. Se pa morajo načrtovalci in izvajalci zgodnjega naravoslovja zavedati, da so v tem primeru otroške predstave le približne in prav zato je treba zaznati trenutek, ko je treba te prispodobe zavreči in jih

nadomestiti z realno razlago. Prav tako se v zgodnjem naravoslovju svetuje uporaba analogij (npr. iz neživega sveta). Naravoslovje je proces (zbiranje podatkov, preverjanje idej, iskanje razlag ...) in rezultat (zamisli, ki jih uporabljamo pri razlagi novih izkušenj). Sta pa proces in rezultat med seboj prepletena in ta preplet vzpodbuja razvoj kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti ter razvoj človeških vrednot (npr. resnice, svobode, kritičnosti, izvirnosti, reda, komunikativnosti).
Svetujemo, da naj bo (začetno) naravoslovje načrtovano, izvedeno in evalvirano:

- prijetno in zabavno ter v skladu z otrokovimi pravicami,
- aktualno,
- usmerjeno v iskanje variant, ki bodo omogočale uspešno reševanje problemov oz. odgovarjanje na vprašanja,
- prežeto s spraševanjem, razpravljanjem in sklepanjem,
- zasnovano proučevalno – raziskovalno in eksperimentalno.

Učenje tujega jezika v nižjih razredih osnove šole

Zgodnje učenje tujih jezikov je zelo koristno in vpliva ugodno tudi na kasnejše učenje tujih jezikov. Ne glede na to, kateri jezik je obvezni prvi tuji jezik, je obdobje osnovnega šolanja pomembno za ustvarjanje ugodnih okoliščin za kasnejšo večjezičnost. Hkrati je zgodnje učenje tujih jezikov tudi ena izmed prioritet evropske jezikovne politike, ki ji z reformami šolstva sledi že vrsta držav (npr. Anglija, Avstrija, Italija, Nemčija, Poljska, Hrvaška). V slovenskih osnovnih šolah se je kot prvi tuji jezik zasidrala angleščina, čeprav bi jo bilo, sploh v obmejnih krajih z Avstrijo, smiselno zamenjati z nemščino. Slednja se v nižjih razredih osnovne šole poučuje fakultativno, v obliki tečajev ali interesnih dejavnosti.

Začetno naravoslovje po nemško

V marcu 2012 se je formirala skupina, ki je želela prav to, kar je zapisano v naslovu – poučevati začetne naravoslovne vsebine v nemškem jeziku. Ideja skupine (ki jo sestavljajo germanistka, didaktičarka germanistike in specialna didaktičarka naravoslovja in tehnike) je bila (in je še), da je moč združiti oboje. Odločile smo se, da svojo zamisel uresničimo v tečajni obliki, poimenovani »Jezikovni inkubator«. Inkubator je sinonim prijaznega zavetja – in to naj bi »naš« inkubator tudi bil. Postal naj bi prostor prijaznega poučevanja tujega jezika na otroku primeren način. Odločile smo se organizirati pet srečanj, po dve polni uri brez odmora, vanjo pa vključiti otroke, stare 6 do 10 let, jezikovno predznanje ni bilo potrebno. Tečaje smo organizirale skupaj z Zvezo prijateljev mladine Maribor (ZPM), oblikovali pa sta se dve skupini otrok (v prvo se je vključilo 12 in v drugo 17 otrok).

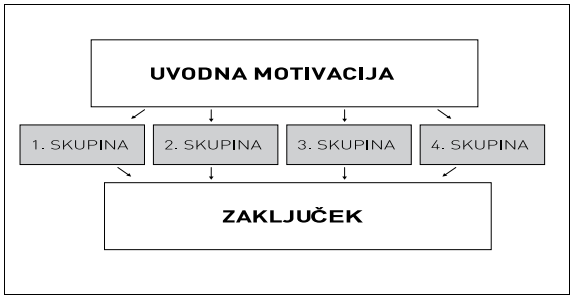
– Način izvedbe

Za izvedbo smo izbrale CLIL (Content and Language Integrated Learning), saj je sodoben, aktualen in zelo uspešen, odprt način pridobivanja tujih jezikov. V CLIL-u se vse ali pa samo določene vsebine nejezikovnih predmetov (npr. matematika) poučujejo v tujem jeziku. Tu naj poudarimo, da se koncept približa načinu učenja maternega/prvega jezika – jezik se uči nezavedno in intuitivno.
CLIL izhaja iz programov jezikovne kopeli v Kanadi, kjer je v 60-ih letih prejšnjega stoletja nastal na pobudo staršev, ki so želeli, da se njihovi otroci izobražujejo in v življenju uspešno komunicirajo v angleščini in v francoščini. Mnoge raziskave so označile CLIL kot izjemno uspešen pristop tujejezikovnega učenja, njegovo vrednost pa poudarjajo tudi dokumenti Evropske komisije (natančneje Akcijski načrt za spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti 2004–2006 in drugi). V Evropi so študijski programi za CLIL redki (npr. Saratov v Rusiji, Budimpešta na Madžarskem), v Sloveniji pa jih še nimamo, zato smo se odločile zaupati prebranemu, videnemu in lastni intuiciji.
Delo vsake delavnice je do podrobnosti načrtovala naša skupina (dr. Lipavic Oštir, dr. Jazbec, dr. Rajšp), ki sta se ji v fazi priprave pridružili še absolventki Germanistike Filozofske fakultet Maribor, Jasmina in Taja. Slednji sta ob pomoči še dveh rednih študentov druge stopnje svojega oddelka srečanja tudi izpeljali. Čeprav formalno po doseženi izobrazbi še nista bili, smo sprejeli dogovor, da bodo otroci izvajalke imenovali »učiteljica«. Vsaka delavnica je imela jasno zastavljene cilje. Vsakokrat smo si zastavile dve vrsti ciljev:

1. cilji s stališča naravoslovja – cilji in vsebine srečanj so izhajali iz osnovnošolskega kuriku-

luma za prvo in drugo VIO, saj smo tudi na ta način želele uresničiti svojo zamisel o primernosti metode CLIL v okviru rednega vzgojno-izobraževalnega dela v osnovni šoli. Tako so otroci sejali, sadili in potikali, obiskali druge kontinente, eksperimentirali, kuhali ...
2. cilji s stališča jezika – ker so delavnice potekale v nemškem jeziku, smo si zastavile tudi cilje, ki so temeljili na spontanem usvajanju jezika.

Potek dela je bil na vsaki delavnici enak, prikazuje pa ga slika 1.



Slika 1: Organizacija dela delavnice jezikovnega inkubatorja.

Po uvodni motivaciji, ki je potekala frontalno, smo otroke razdelili v skupine. Skupine so bile heterogene ali homogene – odvisno od dela, ki ga je bilo potrebno v nadaljevanju opraviti.
Največkrat smo uporabili naključno delitev. Že v fazi priprave materiala smo v platneno vrečko položile lističe štirih različnih barv (primer: če se je delavnice udeležilo 12 otrok in smo jih razdelili v štiri skupine, so bili v vrečki po trije rumeni, oranžni, rdeči in modri lističi). Pred delitvijo so vodje delavnice otrokom pojasnile, da bo vsak izmed njih izžrebal listič – otroci, ki so izžrebali lističe enake barve, so tvorili eno skupino.

Dejavnosti so se po skupinah delile na različne načine:
1. vse skupine so hkrati opravljale enake dejavnosti;
2. po dve skupini sta opravljali enake dejavnosti (s tem smo omogočili kasnejšo primerjavo rezultatov);
3. vsaka skupina je opravljala druge dejavnosti, vse dejavnosti pa so se dopolnjevale;
4. skupine so krožile med postajami, na vsaki postaji pa opravile dejavnost, ki je del celote.

Po opravljenem delu v skupinah je sledila skupna evalvacija ali vrednotenje opravljenega. Prvi del evalvacije je bil namenjen predstavitvi dela skupin, v drugem delu pa smo oblikovali zaključke, pridobljeno znanje smo tudi preverili na nekoliko drugačen način (npr. v obliki kviza).

Delavnica »Voda«

Ker imamo na voljo premalo prostora, da bi lahko podrobneje opisali vsa srečanja, bomo v nadaljevanju nekoliko podrobneje opisale delavnico »Voda«. Zanjo smo se odločile iz dveh razlogov:
1. razlog: AKTUALNOST VSEBINE – voda je snov, ki je v nas in povsod okrog nas, je nenadomestljiva naravna dobrina. Je snov, po kateri se naš planet razlikuje od drugih planetov in je tako pomembna, da če bi je zmanjkalo, na Zemlji ne bi bilo več življenja. V vodi se je začelo življenje in od vode so odvisna prav vsa živa bitja.
2. razlog: NACIONALNI UČNI NAČRT – cilji, ki so povezani z vodo, spremljajo otroke, ki so bili vključeni v jezikovni inkubator, od prvega do petega razreda. Največ ciljev je zapisanih v učnem načrtu za spoznavanje okolja v prvem VIO ter učnem načrtu za pouk naravoslovja v četrtem in petem razredu.
Cilje srečanja smo razdelile v dve skupini, ki ju v nadaljevanju podrobneje opredeljujemo.
Cilji s stališča naravoslovja:
- prepoznajo, poimenujejo in opišejo vodo;
- poimenujejo in opišejo različne okuse (sladko, slano, kislo in grenko);
- razvrščajo in urejajo napitke in prigrizke na sladke, slane, grenke in kisle (razvrščajo po eni spremenljivki);
- izvajajo eksperimente z vodo (eksperimentirajo in napovedujejo rezultat, vzročno-posledično sklepajo);

Cilji s stališča jezika:
- razumejo navodila učiteljice, ki so izključno v nemškem jeziku;
- se odzivajo na navodila in napotke učiteljice (verbalno v slovenščini ali nemščini in neverbalno);
- znajo poimenovati različne okuse napitka v nemščini (*süß, bitter, sauer, salzig*)

– Uvodna motivacija

Pred prihodom otrok smo mize v učilnici razvrstile v štiri skupine. Ko so otroci pričeli vstopati, so

se posedli, kamor so želeli in na ta način nezavedno formirali štiri skupine. Učiteljice nestrpno gledajo na uro, se ozirajo proti vratom in ponavljajo: »Kje je Jasmina? Jasmine ni.«. Tedaj pa se vrata odprejo in v učilnico priteče Jasmina, ki je oblečena v tekaško opremo. Pove, da je tekala in da je sedaj grozno žejna. Govor podkrepi z gestiko. Učiteljice ji ponudijo pijačo (sladko, grenko, kislo in slano). Jasmina popije požirek, naredi grimaso in pove, kakšen okus ima. Učiteljica, ki je ponudila pijačo izbranega okusa, na tablo pritrdi sliko in ponovi besedo (čokolada prikazuje sladko – *süß*, raztresena sol ob solnici prikazuje slano – *salzig*, limona prikazuje kislo – *sauer* in grenivka prikazuje grenko – *bitter*). Med pritrjanjem slike ostale učiteljice ponudijo otrokom enake napitke, kot jih je okušala Jasmina (torej sladkega, slanega, kislega in grenkega). Jasmini ena od učiteljic ponudi lonček z vodo – naredi zadovoljen obraz in pove, da je ta pijača odlična ter da nima nobenega okusa (da torej ni ne sladka, ne slana, ne kisla in tudi grenka ni). Otroci dobijo vodo v lončkih, jo odpijejo in poimenujejo, povedo, da je brez okusa. Vonjajo jo in povedo, da je brez vonja, natančno jo opazujejo in povedo, da je brez barve.
Vsaka skupina prejme 5 lončkov z različnimi napitki, vsak lonček je oštevilčen. Z okušanjem ugotovijo okus napitka. Odgovarjajo na vprašanja učiteljice (npr. »Kakšnega okusa je pijača v lončku št. 3?«) Zadnje vprašanje je namenjeno napitku v lončku 2 – v njem je voda. Otroci še enkrat povedo, kakšna voda je (brez barve, vonja in okusa). Učiteljica razloži, da je voda zelo pomembna tekočina in da bomo danes znanstveniki, ki se ukvarjajo z vodo. In ker znanstveniki ne izvajajo eksperimentov v navadni učilnici, ampak v laboratoriju, bodo tudi oni to počeli v njem (laboratorij za kemijo Pedagoške fakultete Maribor).

– Delo v skupinah

Otroci so si oblekli zaščitne obleke (ni nam uspelo pridobiti zaščitnih plaščev ustrezne velikosti, zato smo jih pred začetkom srečanja izdelale iz zelenih PVC vreč za smeti). Vsaka skupina je s »svojo« učiteljico odšla v laboratorij, kjer so že bile pripravljene postaje za delo. Izpeljali so eksperiment na svoji postaji, potem pa se, v skladu s poprejšnjim dogovorom, preselili na naslednjo postajo. Delo na postajah je bilo zasnovano tako, da so otroci delali sami ob pomoči učiteljice in slikovnih navodil. Učiteljica pa jim je pojasnila stvarno ozadje vsakega eksperimenta.
V preglednici 1 predstavljamo eksperimente, ki so jih otroci izvajali na postajah.

– Zaključek

Ko so z delom končali, torej takrat, ko je vsaka skupina opravila delo na vsaki izmed štirih postaj, so se skupine s »svojo« učiteljico vrnile v prvo učilnico. Ker je bilo veliko časa te delavnico porabljenega za delo v skupinah, je evalvacija tokrat potekala ustno.

Zabavne/ zanimive izjave otrok

- »Ne dam svoje vrečke za smeti – mama mi ni kupila pelerine. Je še uporabna.«
- »Ta voda je pa res zabavna.«
- »Učiteljica, *wasser* je bitter lemon.«
- »Od same vode me je lulat.«

Sklepne misli

Zadovoljne smo z opravljenim. Z zanimivim celostnim pristopom smo otroke na delavnicah popeljale v svet novih vsebin naravoslovja ob uporabi tujega jezika, ki so ga učenci sprejemali spontano. Delo je potekalo na konkretnem nivoju, s konkretnimi materiali (iskrena hvala Zvezi prijateljev mladine Maribor), bilo je zabavno in aktualno, proučevalno, veliko se je spraševalo in vzpodbujalo k razmišljanju – menimo, da smo otrokom omogočili soočanje z naravoslovjem na za njih najbolj sprejemljiv način. Presenetljivo je bilo tudi, koliko nemških besed so otroci spontano usvojili. Smo pa presenečene nad navdušenjem otrok, ki so radi hodili na delavnice, ki so pozabili na stranišče in druge običajne stvari med dvema (polnima in ne šolskima) urama, ki kar niso hoteli domov. Mnogi so povedali, da je takšen pouk nemščine prijetnejši kot tisti v šoli, kjer v nedogled prepevajo nabor pesmic, barvajo, plešejo nekaj plesov, predvsem pa (tudi v nižjih razredih) ura nemščine običajno poteka ob prebiranju učbenika in delovnega zvezka. Biti drugačen, biti (morda celo malce samopašno) boljši, pa je zagotovo posledica CLIL-a.
Izkušnje, ki smo jih pridobile skozi niz delavnic, imenovanih »Jezikovni inkubator«, so postale osnova za načrtovanje, izvedbo in evalvacijo niza jezikovnih tečajev nemščine za mlajše otroke, ki

Preglednica 1: Eksperimenti, ki so jih otroci izvajali na postajah.

1. postaja: NAPITEK (Robinson 2001). *Potrebščine:* – jedilno barvilo – lonček vode – 2–3 majhne žličke sode bikarbone – 2 žlički sladkorja – limonin sok *Postopek:* – v lonček z vodo kaneš jedilno barvilo svoje najljubše barve; – v barvno tekočino zamešaš sodo in sladkor; – dodaš limonin sok in opazuj; – lahko popiješ *Razlaga pojava:* Kadar se združita kislina (limonin sok) in baza (soda bikarbona), nastane ogljikov dioksid. Ta plin pa ustvari v napitku »mehurčke«.	**2. postaja: VULKAN** *Potrebščine:* – jedilno barvilo rdeče ali oranžne barve, raztopljeno v malo vode – soda bikarbona – kis – maketa vulkana (steklenica, »preoblečena« s papirjem oz. kartonom, in potem še das masa) *Postopek:* – v steklenico naliješ rdeče ali oranžno barvilo; – doliješ kis; – dodaš sodo bikarbono *Razlaga pojava:* Kadar se združita kislina (kis) in baza (soda bikarbona), nastane ogljikov dioksid. Ta plin pa ustvari »mehurčke«. V tem primeru peno, saj v steklenico nismo nalili velike količine vode.
3. postaja: PREBODENA VREČKA (Wiese 2001). *Potrebščine:* – plastična vrečka – voda – vrvica – dobro ošiljeni svinčniki *Postopek:* – vrečko do polovice napolniš z vodo; – vrh vrečke stisneš tako, da nad vodo ostane čim manj zraka, in ga z vrvico dobro zavežeš; – z eno roko dvigneš vrečko nad umivalnik (večjo posodo), z drugo roko pa v vrečko zapičiš dobro ošiljen svinčnik, tako da na drugi strani pogleda iz nje – zapičiš še drugi, tretji … svinčnik *Razlaga pojava:* Vrečke, kamor smo nalili vodo, so iz polivinila, natančneje polietilena. Ta pa ima nenavadno lastnost: če se pretrga (v našem primeru s svinčnikom), se polietilenska plastika (torej vrečka) skrči in zatisne odprtino okoli svinčnika.	**4. postaja: ČUDEŽNE PLENICE** (Wiese 2001). *Potrebščine:* – škarje – plenice za enkratno uporabo – jogurtov lonček – voda *Postopek:* – prereži plenico na pol tako, da prideš do notranjosti; – odstrani notranjo (bombažno) plast in si jo natančno oglej; – »plast« stresaj in iz nje izlušči drobne koščke; – koščke položi v jogurtov lonček in jih prelij z vodo *Razlaga pojava:* Drobni koščki v notranji plasti plenic so iz posebne kemikalije. Ko na te drobne koščke zliješ vodo, pride do kemične reakcije. Mešanica koščkov in vode se spremeni v novo snov – gel (gosto in lepljivo želatino), ki ne steče iz kozarca.

jih od šolskega leta 2012/2013 organiziramo na Filozofski fakulteti UM. Tečaji so namenjeni otrokom od tretjega leta starosti naprej in so vsako leto bolje obiskani. ■

Viri
Robinson, T. (2001). *The everything kid's science experiments book.* Massachusetts: Avon
Wiese, J. (2001). *Čarobna znanost – 50 neverjetnih trikov za otroke.* Ljubljana: TZS.

Moje izkušnje s poučevanjem tujega jezika v 2. razredu

Barbara Šolar Jerič
Osnovna šola
Škofja Loka – mesto

Povzetek: V članku je opisana učna ura, ki je bila izvedena v 2. razredu pri pouku angleščine na temo družine. Gre za tematiko, ki mnogim otrokom predstavlja občutljivo področje, saj se dotika njihovega domačega okolja. Pri tem se je treba zavedati dejanskih družinskih okoliščin, ki z neprimernim učnim pristopom lahko pri otrocih povzročajo doživljanje stiske. V učni uri so bili vključeni cilji učnega načrta za tuji jezik, in sicer razvijanje zvočne občutljivosti jezika, razvijanje osnovne strategije poslušanja in slušnega razumevanja, spoznavanje izvirnih besedil v tujem jeziku, razumevanje in uporaba besedišča na temo družine ter cilji spoznavanja okolja spoznati različno sestavo družin. Pri tem je bil poudarek tudi na splošnem cilju tujega jezika, tj. medkulturnem ozaveščanju, spoznavanju jezikovne in kulturne različnosti ter razvijanju strpnosti do drugačnosti. **Ključne besede:** družina, različnost družin, poslušanje in slušno razumevanje, govorno sporočanje, medkulturno ozaveščanje. **My Experiences in Teaching Foreign Language in 2nd Grade. Abstract:** The article describes a lesson which was carried out in 2nd grade during English lessons on the topic of family. This topic presents a delicate subject for many children, since it touches upon their home environment. We must be aware of the actual family circumstances, since an inappropriate teaching approach could lead to children experiencing distress. The lesson incorporated the objectives of the foreign language curriculum, namely the development of sensitivity to the sound of the language; development of the basic strategy of listening and listening comprehension; familiarisation with original texts in a foreign language; understanding and using vocabulary on the topic of family; and the objectives of environmental education, i.e. learning about different family structures. Emphasis was also placed on the general objective of the foreign language, i.e. on intercultural awareness, learning about language and cultural differences, and developing tolerance towards diversity. **Key words:** family, different types of families, listening and listening comprehension, oral communication, intercultural awareness.

Uvod

Že od nekdaj sem želela biti učiteljica v nižjih razredih osnovne šole. V srednji šoli in kasneje na fakulteti sem poletne počitnice preživljala kot varuška otrok v kolonijah pri nas, kot varuška otrok v Angliji in kot vzgojiteljica na poletnem taboru v Ameriki. Tako je bilo moje delo vedno povezano z otroki, pri delu v tujini pa sem hkrati izpopolnjevala še svoje znanje angleščine. Nad poučevanjem angleščine pa sem se navdušila, ko mi je sestrična predlagala, naj se poleg rednega študija razrednega pouka na pedagoški fakulteti vpišem še v program za poučevanje angleščine najmlajših otrok.

Kot razredna učiteljica sem na šoli začela izvajati interesno dejavnost angleški krožek in ves čas upala, da bo nekoč zgodnje poučevanje angleščine tudi na naših šolah uvedeno kot predmet v okviru rednega pouka. Želja se mi je po mnogih letih uresničila in s šolskim letom 2014/2015 smo bili izbrani za Uvajanje in spremljanje tujega jezika v 2. in 3. razredu osnovne šole. Na začetku mi je poučevanje predstavljalo velik izziv, saj je šlo za nekoliko drugačen način poučevanja, kot sem ga bila navajena. Dodaten izziv so predstavljali še nekateri drugi dejavniki. Učenci so bili iz štirih oddelkov razporejeni v tri zelo polne oddelke (dva oddelka po 28 in eden z 29 otroki). Poleg tega na naši šoli pouk 1. razreda poteka v

drugi stavbi. Tako se morajo učenci navaditi ne le na novo učiteljico, temveč tudi na novo okolje, v tem primeru pa tudi na nove sošolce. K vsem tem spremembam pa sem vstopila še sama s poučevanjem angleščine na drugačen način. Na začetku šolskega leta sem bila tako poleg otrok tudi sama nemalokrat precej zmedena, kaj in kako. A dejstvo je, da čas naredi svoje in kmalu so učenci spremembe ponotranjili, predvsem pa smo se vsi skupaj navadili drug na drugega. Redno sem sodelovala z učiteljicami razredničarkami, saj se je pouk angleščine tesno prepletal z ostalimi predmeti. V veliko pomoč so mi bila srečanja, ki jih je organiziral Zavod RS za šolstvo. Tam sem se srečevala z ostalimi učiteljicami iz naše regije, ki so ravno tako »orale ledino« v poučevanju angleščine v 2. razredu. Združilo nas je naključje, a povezalo nas je dejstvo, da si skupaj lahko pomagamo. Tako smo si večkrat izmenjale pozitivne izkušnje in primere dobre prakse. V okviru projekta Uvajanje in spremljanje tujega jezika v 2. in 3. razred osnovne šole smo učiteljice izvedle tudi hospitacijske učne ure, na katere so prišle tri skrbnice z Zavoda za šolstvo, ravnateljica, razredničarka ter učiteljice angleščine. Eno izmed teh ur predstavljam v nadaljevanju.

Predstavitev primera učne ure tujega jezika v 2. razredu na temo družine so različne

V prispevku bom predstavila primer prakse, ki sem ga izvedla v 2. razredu v mesecu aprilu. Cilje tujega jezika sem skozi vse leto uresničevala preko vsebin in ciljev drugih predmetov v 2. razredu. Učno uro sem načrtovala tako, da sem vanjo vključila tako cilje poslušanja in slušnega razumevanja kot tudi cilje govornega sporočanja, ki sta glavni področji ciljev in standardov v 2. razredu, ter cilj spoznavanja okolja poznati različno sestavo družin. Te cilje sem želela uresničiti preko različnih dejavnosti, tako da je bila ura razgibana in raznolika. Poleg navedenih ciljev učne ure sem tudi v tej uri pri učencih razvijala jezik razreda, s ciljem, da učenci razumejo pogosto rabljena navodila za delo v razredu in se nanje odzivajo. Ta cilj razvijam pri vseh urah z uporabo navodil za delo in organizacijo pouka (*»stand up, sit down, make a circle, come here, raise your hand, be quiet please, …«*).
Za uvodno motivacijo so učenci po skupinah zlagali sestavljanke živali. Cilj te dejavnosti je bil, da učenci spoznajo različne vrste družin tudi v živalskem svetu. Jezikovni cilj pa je bil poimenovanje živali ter poimenovanje družinskih članov. Učenci so bili v skupine razdeljeni tako, kot so navajeni že pri urah rednega pouka. Vsaka skupina je imela različne sestavljanke, a sem jih razrezala tako, da je bilo preveč sestavnih delov, tako da so imeli učenci kar nekaj težav s sestavljanjem. Kljub temu je uvodna motivacija uspela, saj so učenci prepoznali, za katere živali gre. Nato sem jih povabila k skupnemu ogledu slik različnih živalskih družin, ki sem jih predvajala na interaktivni tabli. Učencem sem predstavljala različno sestavljene družine in pri tem imenovala družinske člane. Opozorila sem jih na različno sestavo živalskih družin. Učence sem usmerjala v primerjavo med družinami: na eni sliki je bil tako primer *»mummy elephant, daddy elephant, sister elephant and brother elephant«*, na drugi *»daddy dinosaur and brother dinosaur«*, na tretji *»mummy fox, sister fox and brother fox«*. Ker sem si za predmetni cilj postavila, da učenci razumejo pomen družine ne glede na sestavo in število članov, sem pri vsaki sliki to še posebej poudarila. V naslednjem koraku sem učence vprašala, kako je z družinskimi člani pri njih doma, ter ob slikovni podpori poimenovala besede za družinske člane: *»daddy, mummy, brother, sister, grandpa, grandma, baby«*.

V nadaljevanju je sledila dejavnost, v kateri so učenci utrjevali imena za družinske člane, tako da so jih povezovali s konkretnimi predmeti, značilnimi za posamezne družinske člane. Pri tem sem učence motivirala z vrečko presenečenja, v kateri so bili različni predmeti. Učenci so si razdelili vloge in poiskali predmet iz vrečke, ki jim je ustrezal, in pri tem imenovali svojo družinsko vlogo, na primer: *»I am mummy.«*. Pri tem je bil cilj govorno sporočanje, in sicer uporaba besedišča (družinski člani) ter uporaba osnovnih jezikovnih vzorcev. Sledil je ogled glasbenega (video)posnetka *»The finger family«*. Pri pouku uporabljam veliko pesmic in izštevank ter gibalnih iger. Predvsem pesmice delujejomotivacijsko in predstavljajo izjemno močan spominski element. Menim, da si učenci vsako besedilo lažje zapomnijo, če ga zapojejo, pa četudi si učiteljica sama izmisli melo-

dijo. Še bolj pa si ga zapomnijo, če ga tudi gibalno prikažejo. Učence sem povabila k ogledu pesmice, tako da smo jo spremljali s prstki na rokah. Pri pesmici se besedilo ponavlja, zato so ga hitro osvojili in zraven peli. Nato sem predvajala drugo pesem *»La familia dedo«*. Med poslušanjem nove pesmi so se presenečeni učenci popolnoma umirili. Ugotovili so, da pesem ni v angleščini, niso pa znali povedati, v katerem jeziku je. V ta namen sem pripravila različne zastave. Pokazala sem zastavo Španije, ki so jo nekateri prepoznali in ugotovili, da je besedilo pesmi v španščini. Takoj sem izkoristila ta trenutek in jih vprašala, ali jih zanima, kako se poimenuje družinske člane še v španščini. Učenci so radovedno prisluhnili mojemu poimenovanju družinskih članov v novem jeziku. V razredu so bili tudi učenci, katerih materni jezik ni slovenščina. Zato sem pripravila zastavice teh držav, in sicer zastavice Albanije, Makedonije, Bosne in Hercegovine. Učence sem povabila, da nam predstavijo imena družinskih članov v izbranih jezikih. Presenečena sem ugotovila, kako hitro so se moji pobudi odzvali različni učenci v razredu. Ponosno so imenovali člane družine v svojih maternih jezikih in pri ostalih učencih doživeli velik aplavz.

V naslednjem delu ure sem učence ponovno razdelila v skupine. Pripravila sem jim slikovno predlogo družinskega drevesa ter kartice s poimenovanjem družinskih članov. Učenci so imeli nalogo, da družinske člane glede na sorodstvena razmerja razporedijo v družinsko drevo; skupinam sem namenoma razdelila različne člane družin. Ko so učenci sestavljali družinska drevesa, so dobili izziv, kako izpolniti drevo, če manjkajo nekateri družinski člani. Učenci so bili tako ponovno pred neposredno preizkušnjo, da preverijo spoznanje o tem, da so družine lahko različno sestavljene. To je bil tudi glavni cilj te dejavnosti. Ob predstavitvi sestavljenih družinskih dreves sem kot učiteljica začutila, kako pomembna je zanje predstavitev njihovega dela, saj sem pri tem slišala njihove komentarje, »to je bilo pa naše družinsko drevo«, »tega smo imeli mi«.

V zaključku ure sem učencem pripravila jezikovno kopel. Izbrala sem zgodbico na temo družine *»The frog family«*. Učence sem povabila k ogledu zgodbice na interaktivni tabli. Potem smo se z učenci iz klopi preselili v prostor pred tablo. Zgodbico sem učencem še enkrat doživeto povedala ob sliki ribnika, ki sem ga razgrnila v sredini kroga, in članov žabje družine. Pri drugem pripovedovanju sem v pripoved postopoma vključevala posamezne učence, tako da so sami predstavljali neposredni govor posameznih vlog. Na koncu pripovedi je večina učencev spontano prevzela govor posameznih članov, tako smo na koncu že vsi skupaj pripovedovali zgodbico. Tako je bil cilj govornega sporočanja, in sicer sporazumevanje po vzorcih, dosežen.

Glede na zastavljene cilje učne ure in različne dejavnosti me je zanimalo, kako so to doživeli učenci. V slovenskem jeziku sem jih na koncu vprašala, kaj so se danes novega naučili in kako so to počeli. Menim, da si učitelji premalokrat vzamemo čas za refleksijo na koncu učne ure. A vendar je prav, da učenci ozavestijo, kaj so se novega naučili in kako je to potekalo. To se mi zdi še posebej pomembno pri angleščini, kjer v pouk vključujem različne dejavnosti, med njimi veliko igre. Učenci naj se zavedajo, da ima vsaka igra v šoli določen pomen in da se preko igre učijo. Njihovi odgovori so me močno presenetili, saj so dejansko našteli vse elemente učne ure: »sestavljanke«, »pesmica«, »družina«, »družinski člani«, »družinsko drevo«, »family«, »frog«. Posebno pa me je presenetil deček, ki navadno pri urah ne sodeluje najbolje – tudi tokrat je pri pesmici s prstki posnemal stereotipno kazanje sredinca – na koncu ure pa je z navdušenjem povedal, da »smo imeli tudi države, eni so povedali besede za družinske člane v drugih jezikih in smo mi spoznali te besede«.

Zaključek

Z izvedbo učne ure sem bila zadovoljna. Ni pa vedno tako, kakšna ura uspe bolj, druga manj. Na splošno pa se mi zdi poučevanje angleščine zanimivo, pestro in zabavno. Ugotavljam, da imajo učenci večinoma angleščino zelo radi, saj je to zanje nekaj novega, drugačnega. Menim, da je treba učence čim več izpostavljati tujemu jeziku, in to čim prej. Z uvedbo tujega jezika v prvo triletje in z drugačnim načinom poučevanja, z dialogi v angleščini, bo cilj dosežen.

Na začetku poučevanja v 2. razredu sem imela kar nekaj težav, predvsem sem morala sama narediti »premik v glavi«, od »klasičnega« načina pouče-

vanja v 4. in 5. razredu do »drugačnega« načina poučevanja v 2. razredu. In vedno znova ugotavljam, da so jezikovne igrice, pesmice in zgodbice tisti elementi, ki pritegnejo učence, hkrati pa so preko njih doseženi predmetni in jezikovni cilji ure. Učitelju priprave na pouk vzamejo več časa, a je trud vedno poplačan s pozitivnim odzivom učencev. In če učenci tudi na koncu šolskega leta radi hodijo k pouku angleščine, če še vedno uživajo in imajo angleščino radi, sem kot učiteljica dosegla svoj cilj.

Zadnji vidik, ki ga želim omeniti, pa je element medkulturnega ozaveščanja. Na vseh šolah imamo številne otroke, katerih materni jezik ni slovenščina. Zelo pomembno se mi zdi, da jih vključimo v naš pouk, da izkoristimo njihove kulturne in večjezikovne posebnosti in jim s tem pomagamo pri krepitvi njihove samozavesti. Hkrati pa pridobivajo tudi ostali učenci, saj spoznavajo jezikovno in kulturno različnost ter razvijajo strpnost do drugačnosti. In ravno ta element, element medkulturnega ozaveščanja, je poleg večjezikovnega ozaveščanja eden splošnih ciljev poučevanja tujih jezikov v 2. in 3. razredu. Izkoristimo to priložnost! ■

Viri

1. The finger family (pesem). Https://www.youtube.com/watch?v=mjFcrv6Lfx8 (dostop 23. 1. 2015).
2. La familia dedo (pesem). Https://www.youtube.com/watch?v=Exzodpp_qtA (dostop 23. 1. 2015).
3. The frog family (zgodba). Http://joinandenjoyenglish.blogspot.com/2013/10/the-frog-family.html (dostop 23. 1. 2015).

31. 3. KULTURNI BAZAR 2016

KULTURA SE PREDSTAVI

ŠD Štihova dvorana
16.00–17.30

Zverinice iz stripa

Striparsko-pripovedovalska animacija po motivih rezijanskih ljudskih zgodb

Pripovedujejo: Ana Duša, Špela Frlic in Rok Kušlan; avtorja stripa: David Krančan, Kaja Avberšek; animacija v živo: Andrej Štular; glasba: Jelena Ždrale; produkcija: Kulturno društvo Pripovedovalski Variete in Stripburger / Forum Ljubljana; pogovor vodijo: Špela Frlic, Ana Duša in Andrej Štular

Najprej so bile *Zverinice iz Rezije,* zbirka rezijanskih živalskih pravljic, ki jih je ujel in udomačil etnolog Milko Matičetov. Stripburgerjevi striparji Kaja Avberšek, David Krančan in Andrej Štular so izbrali vsak svojo zgodbo in jo prevedli v strip. Pridružili so se jim pripovedovalci Ana Duša, Špela Frlic in Rok Kušlan ter glasbenica Jelena Ždrale in skupaj so rezijanske zgodbe prenesli na veliko platno. Nastala je striparsko-pripovedovalska animacija, ki jo sestavljajo tri zgodbe *Bežimo, svet se podira, Leteča lesica* in *Grdina.*

Po predstavi sledi pogovor z gledalci o rezijanskih pravljicah, pripovedovanju s sliko in besedo ter animiranju s predmeti.

Jeziki kot strokovna kompetenca učitelja v šoli

Nada Pignar
Osnovna šola Ivanjkovci

Povzetek: **Prispevek prikazuje stališča šole pri uvajanju tujega jezika v 1. vzgojno-izobraževalno obdobje in umestitev pogledov na znanje tujih jezikov z vidika razvojnega načrta šole s poudarkom na spodbujanju profesionalnega razvoja strokovnega kadra na področju večjezičnosti in medkulturnosti. Pri tem je v oporo tudi šolski projektni tim. V sklepnem delu so izpostavljeni nekateri dejavniki, ki spodbujajo profesionalni razvoj učiteljev na šoli.** **Ključne besede:** **uvajanje tujega jezika, profesionalni razvoj pedagoškega strokovnega kadra, večjezičnost, medkulturnost.** **Languages as a Teacher's Professional Competence in School. Abstract:** The paper shows the positions of the school regarding the introduction of a foreign language in the 1st educational triad and the integration of views on the knowledge of foreign languages from the perspective of the school's development plan, with emphasis on promoting the professional development of the professional staff in the field of multilingualism and interculturality. The school's project team also provides support. The concluding part points out some of the factors that promote the professional development of teachers in school. **Key words:** foreign language, professional development of the professional staff, multilingualism, interculturality.

Uvod

V prispevku bo predstavljeno uvajanje tujega jezika na ravni šole, kot sem ga zaznala v vlogi ravnateljice šole iz prvega kroga šol v uvajanju tujega jezika, kjer sem imela vlogo vodje šolskega projektnega tima. Pri tem bodo predstavljene nekatere moje izkušnje za spodbujanje profesionalnega razvoja strokovnega kadra s poudarkom na razvijanju večjezičnosti in medkulturnosti pri strokovnih delavcih kot osrednjih strokovnih kompetenc učiteljev v 21. stoletju.

Razvojni pristop k uvajanju tujega jezika v šoli

Z nastopom delovnega mesta ravnateljice sem si prizadevala za izboljšanje znanja tujih jezikov tako pri učencih kot pri strokovnih delavcih na šoli. Kot šola smo imeli veliko srečo, da so imeli v preteklih letih na občini posluh za dodatno financiranje zgodnjega poučevanja tujega jezika v vseh osnovnih šolah v občini in s tem podpirali strokovne ugotovitve, da imajo jezikovne kompetence učiteljev in učencev neposreden vpliv na gospodarstvo. Kljub spodbudnim materialnim okoliščinam sem se kot ravnateljica ukvarjala z dilemo, ali dane materialne možnosti na šoli dovolj izkoristimo in ali učence obogatimo z znanjem tujega jezika do te mere, da se lahko enakovredno vključijo v evropsko družbo v najširšem pomenu.

Vizija šole vključuje tudi večkulturnost in večjezičnost

Prepričana sem, da posamezna šola po svojih močeh in znanju oblikuje svojo vizijo jezikovnega učenja in poučevanja. Na šoli smo se pri oblikovanju te vizije naslonili na vsebino Razpisa za uvajanje prvega tujega jezika v 2. in 3. razredu, ki nam je predstavljal dodaten izziv in hkrati odpiral nove poglede na poučevanje tujega jezika učen-

cev, ki še niso opismenjeni. Na drugi strani je to pomenilo tudi temeljit razmislek, kako organizirati učinkovit pouk.

V uvajanju in spremljanju 2. razreda so bili s strani Zavoda RS za šolstvo oblikovani različni instrumenti spremljave, ki so jih strokovni delavci uporabili pri individualizaciji pouka. Rezultate, ki smo jih dobili v prvem letu spremljave, in izkušnje pri uporabi instrumentov želimo nadgraditi in uporabiti za nadaljnje delo pri spodbujanju kognitivnega razvoja učencev, pri načrtovanju in izvajanju pouka s poudarkom na diferenciaciji, individualizaciji in personalizaciji učenčevih znanj in talentov, pri usmerjenosti v celostno naravnanost pouka ter osredotočenosti na poučevanja učenca. To so le nekateri poudarki iz novega učnega načrta za tuji jezik v 2. in 3. razredu. Kot ravnateljica šole vidim te poudarke tudi širše, in sicer usmerjenost pouka v sodobne smernice vzgoje in izobraževanja, ki nadomeščajo tradicionalni transmisijsko naravnan pouk.

Učenje jezikov ponuja stimulacijo našemu umu, naš um z učenjem tujih jezikov postaja bolj odprt za nove načine dela in razmišljanje ter izkazuje boljše kognitivne sposobnosti, še posebej na področju ustvarjalnosti (Rutar Leban idr. 2013). Ta izhodišča zame pomenijo, da se je pri sistemskem uvajanju tujih jezikov v začetno obdobje šolanja treba potruditi tako organizacijsko, vsebinsko kot strokovno. Številne študije že desetletja izpostavljajo različne strokovne vidike, ki podpirajo zgodnje učenje tujih jezikov (prim. Rutar Leban idr. 2013). Pri tem z zadovoljstvom ugotavljam, da so bila naša dolgoletna prizadevanja na šoli usmerjena v pravo smer. Naj navedem le nekatera: naši otroci se v vrtcu srečujejo s tujim jezikom v dveh skupinah: začetna in nadaljevalna v sklopu obogatitvenih dejavnosti vrtca, dvakrat na teden po 30 minut; starši v celoti podpirajo naša prizadevanja pri zavzemanju za celovit pristop pri učenju in poučevanju tujih jezikov na šoli; učitelji pri pouku vključujejo veliko IKT tehnologije, vse učilnice na šoli so opremljene s projektorji in internetom; imamo tako mobilno klasično kot mobilno računalniško učilnico itd.

Že vrsto let na šoli izvajamo medkulturne izmenjave strokovnih delavcev v času poletnih počitnic; pri uvajanju drugega tujega jezika smo predstavili svoja prizadevanja in vizijo staršem in učencem tretjega VIO, kot rezultat se vsako leto v neobvezni izbirni predmet tujega jezika prijavijo vsi učenci v 7. in 8. razredu, pa tudi v 9. razredu se naši učenci učijo dveh tujih jezikov.

Največjo dodano vrednost pa vidim pri sodobnih metodah poučevanja, s katerimi so tudi strokovni delavci zaradi vključenosti v zgodnje učenje tujega jezika v prvem triletju veliko bolj seznanjeni in pri tem uporabljajo tudi nekatera evropska orodja za ocenjevanje znanja tujih jezikov (npr. portfolio za samoocenjevanje jezikovnih zmožnost).

V šoli smo oblikovali petčlanski tim, ki ga sestavljajo učiteljice izvajalke tujega jezika, razredna učiteljica, učiteljica angleščine od 4. razreda dalje in učiteljici tretjega in prvega razreda, ki sta se uvajali pri organizacijskih oblikah za prihodnje šolsko leto. Šolski tim se je sestajal enkrat mesečno, na teh srečanjih smo konstruktivno ugotavljali in razmišljali o načrtovanih in izvedenih dejavnostih pri pouku tujega jezika ter sproti odpravljali dileme. Najpomembnejši del uvajanja je bilo timsko načrtovanje učiteljice izvajalke pouka tujega jezika in razredne učiteljice, ki sta obe učiteljici razrednega pouka in dobro poznata učne načrte različnih predmetov.

Ker smo želeli učencem omogočiti optimalni tujejezikovni vnos, smo se po dveh mesecih izvajanja pouka odločili za spremembo in začeli izvajati pouk trikrat po 30 minut. Sprva je bila pri urah pouka tujega jezika prisotna tudi razredna učiteljica. Pričakovali smo, da bo obogateno timsko izvajanje pouka za razredno učiteljico pomenilo več možnosti za medpredmetno povezovanje. To smo kmalu opustili, saj so ure pouka tujega jezika sistematizirane za učiteljico, ki izvaja pouk tujega jezika. V nadaljevanju se je izkazalo, da je bila taka organizacija pouka tujega jezika dobrodošla tudi za učiteljico razrednega pouka, saj je imela v teku dneva čas za drugo delo, npr. urejanje pedagoške dokumentacije.

V uvajanje smo vključili tudi starše razreda, tako da smo štirikrat letno z njimi izvedli določene aktivnosti. Uvodoma smo jim predstavili nove metode poučevanja tujih jezikov, delo brez učbenikov in delovnih zvezkov, v nadaljevanju so prisostvovali pri uri pouka ter sodelovali pri izvedbi ure Komunicirajmo s pomočjo Skypa v angleščini. Učenci so na zaključni evalvaciji staršem pokazali nekaj svojega znanja, članice tima pa smo jim predstavile ugotovitve na nivoju šolskega projektnega tima.

Otroci priseljencev oziroma večjezičnost učencev

Na šoli smo se leta 2008 prvič srečali z angleško govorečima učencema (5. in 6. razred), katerih materni jezik je bila angleščina. Postavljeni smo bili pred dejstvo, da je bilo treba pouk prilagajati v smislu rahljanja komunikacijskih ovir, tako da smo strokovne delavce spodbudili k učenju angleškega jezika. Sprva je bilo sodelovanje s starši oteženo, zalomilo se je že na najosnovnejši logistični ravni (odhodi, prihodi, malica, domače delo ...). Učenca sta se kmalu dobro vključila v šolo, s starši priseljenih otrok smo vzpostavili prijeten in zaupljiv odnos. Družina se je čez čas preselila nazaj na Irsko (Westport) ter nas povabila na obisk na njihovo šolo – na vabilo smo se z veseljem odzvali.

Od takrat dalje na šoli razvijamo strokovno izpopolnjevanje z mednarodno izmenjavo izkušenj. Vsako leto se v času poletnih počitnic odpravimo v eno izmed evropskih držav in obiščemo šole, za katere menimo, da bi lahko doprinesle k poglabljanju splošnega znanja naših strokovnih delavcev. Obogatimo se tudi s spoznavanjem njihovega šolskega sistema in medkulturno izkušnjo. V zadnji letih smo bili v Angliji (London, 2012 – javna šola Mora Primary School, zasebna šola Portland Place School), na Škotskem (Edinburg, 2011 – javna šola Blachall Primary School in zasebna šola St. Georges School), v Nemčiji (Hamburg, 2013, kjer smo si ogledali waldorfsko šolo v Schwerinu), na Danskem (Kopenhagen, 2014 – javna šola Amage Fjaeled Skole in zasebna Norebro park Skole) in na Švedskem (Stockholm, 2015 – javna šolo Bloomems Bergoskolan). Za strokovna izpopolnjevanja v tujini šola prispeva le finančna sredstva za letalske karte, ostale stroške si strokovni delavci pokrijemo sami. Naša spoznanja s strokovnih obiskov vključujemo v različne ravni življenja in dela šole. Značilnosti posameznega šolskega sistema predstavimo na začetku šolskega leta staršem in učencem, učitelji tujih jezikov izvajajo s posameznimi šolami/razredi sodelovanje na daljavo (skupaj obdelajo določene tematske sklope).

S sodelovanjem s tujimi šolami smo si zaposleni okrepili številne kompetence, npr. jezikovne, medkulturne, strokovne. Dobili smo tudi potrditev o dobro organiziranem šolskem sistemu v Sloveniji (število ur, prostorski pogoji, organizacija prehrane v šoli, pogoji za izvajanje športa in glasbene umetnosti, ...), spoznali prednosti in pasti, ki jih imajo tuji šolski sistemi, spoznali svoja močna in šibka področja. Učitelji so pouk posodobili z idejami, ki so jih pridobili pri opazovanju pouka v drugih državah. Pri tem smo ugotovili, da ima večina slovenskih šol boljše materialne pogoje za delo od tujih, da imajo v vseh obiskanih državah (Irski, Angliji, Škotski, Nemčiji, Danski in Švedski) starši izjemno malo neposrednega vpliva na delo v sami šoli, da slovenska šola ponuja številne dobre organizacijske oblike, kot so urejena šolska prehrana, nadstandardne telovadnice, tehnični del zaposlenih, dobro razvito dodatno strokovno izpopolnjevanje učiteljev, ...

Zaključek

V skupni Evropi je prisotna večjezičnost in kulturna raznolikost, saj predstavljata sestavni del evropske identitete. Učence bi radi opolnomočili s kompetenco večjezičnosti v razmerju 1 : 2, torej da poleg materinega jezika vsak učenec govori še dva tuja jezika (Svet Evrope 2001). V tem šolskem letu smo na šoli prvi generaciji učencev v 1. razredu ponudili učenje tujega jezika kot neobveznega predmeta. Upam, da bodo leta 2025 vsi naši učenci ob zaključku osnovnega izobraževanja poleg maternega jezika obvladali tudi angleški in nemški jezik. Resnično medsebojno sporazumevanje in razumevanje lahko temelji samo na razumevanju jezikov in kultur, v čemer smo na šoli lahko zgled mi, učitelji. ■

Viri

1. Rutar Leban, T., Mlekuž, A., Pižorn, K., Vršnik Perše, T. (2013). *Tuji jeziki v slovenskih osnovnih šolah: rezultati evropske raziskave o jezikovnih kompetencah ESLC 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
2. Pevec Semec, K. (ur.) (2013). Učni načrt. *Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
3. Operativni načrt uvajanja prvega tujega jezika v 2. razredu, OŠ Ivanjkovci, 2014/15.
4. LDN OŠ Ivanjkovci, september 2015.

Razvijanje predopismenjevalnih spretnosti v angleščini

Katja Leban
Osnovna šola Danila Lokarja Ajdovščina

Material: kartice (besede na listih s pikami in sličico)

Cilji:
- glasovno ozaveščanje v angleščini kot priprava na branje: ozaveščanje o glasovih, njihovem številu v besedi in povezavah med izreko in zapisom besede;
- branje kratkih angleških besed.

Predviden čas: 15 minut

Predviden razred: 2. (samo pike – glasovi), 3. razred oz. preden se učenci srečajo z zapisom

Glaskovanje v angleškem jeziku je po fonični metodi način, kako učencem približati podobnosti in predvsem razlike med govorom in zapisom. Pri glaskovanju posamezne glasove izgovarjamo tako, kot jih slišimo in ne tako, kot se črke imenujejo – tako l ni /el/ temveč /l/ in g ni /dži/, temveč /g/. Glasove izgovarjamo čimbolj čisto, brez polglasnika npr. d ni /də/, temveč samo glas /d/. Pri teh vajah učitelj drži kartice na prsih, torej blizu ust, da učenci opazujejo besedo in našo artikulacijo ter slišijo glas istočasno, kot kažemo na pike pod posameznimi črkami.
V prvem koraku izberemo besede, pri katerih se glasovi popolnoma ujemajo z zapisom, da učenci najprej prepoznajo in povežejo predvsem soglasnike s črkami, ter da so pozorni na število glasov. Pomen besede spoznajo učenci s pomočjo sličice. Postopek glaskovanja za branje je predstavljen z osmimi koraki:

1. Učitelj pokaže sliko (beseda in pike so pokriti) in pove v angleščini. npr. (This is a leg.) Cilj je, da učenci prepoznajo pojem in slišijo njegovo izreko.
2. Učitelj odkrije pike pod besedo (zapis je še skrit) in besedo glaskuje. Učenci poslušajo.
3. Glasovno razčlenjevanje in spajanje - Istočasno učitelj kaže na pike pod besedo in takoj zatem jo pove, kot celoto – zlije besedo. (l-e-g, leg)
4. Učitelj skupaj z učenci ponovi glaskovanje trikrat.
5. Učitelj ponavlja glaskovanje z učenci, na koncu učenci povedo zlito besedo svojemu sošolcu.
6. Učenci in učitelj ponovijo 1., 2., 3., 4. in 5. korak z nekaj več besedami.
7. Učenci glaskujejo besedo z učiteljem in potem povedo zlito besedo svojemu sošolcu.
8. Na koncu učitelj pokaže še eno besedo, učenci naj jo glaskujejo kot zbor in potem povedo besedo svojim sošolcem. Glasove s prsti tudi preštejejo.

Naslednjo šolsko uro sledi glaskovanju besed nekaj dejavnosti, ki učence vodijo k branju posameznih kratkih angleških besed (3. razred). Lahko izberete med naslednjimi:

Poskusi sam
Liste z besedami in pikami postavimo med učence na tla. Učenci jih poskušajo sami prebrati in prešteti glasove, potem, ko jih spomnimo, kaj so delali prejšnjo uro.

Kateri?
Učenci zbirajo ali poiščejo v šoli predmete ali igračke. Učitelj izbere predmete, ki jih pri angleš-

čini učenci že poznajo (besede z največ tremi glasovi: npr. pen, leg, zip …) in glaskuje imena predmetov, tako, da jim jih ne pokaže. Učenci potem prepoznajo besedo, jo povežejo s predmetom in jo izgovorijo kot celoto.

Potek razvijanja predopismenjevalnih spretnosti v angleščini

Na začetku izbiramo besede s popolnim ujemanjem glasov in zapisa, da se učenci utrdijo v povezovanju od glasov k zapisu. Besede lahko vsebujejo naslednje črke: s, a, t, p, i, n, m, d, g, o, c, k, ck, e, u, r, h, b, f, ff, l, ll in ss. Za pravilno glaskovanje vseh črk abecede prilagam naslov spletne strani (glej viri in literatura pod točko 1). Že na tej začetni stopnji je omenjen digraf – dvočrkje ck, ki ga morajo učenci prepoznati kot celoto.
V prispevku so predstavljeni primeri s krajšimi angleškimi besedami, ki se s širjenjem besedišča kasneje tudi daljšajo. V nadaljevanju se branje osredotoča na še več dvočrkij, tako soglasniških kot tudi samoglasniških. Vzporedno z usvajanjem novih glasov in njihovih zapisov pa učenci prepoznavajo pogoste besede, ki so uporabljene za branje fraz ali kratkih enostavčnih povedi. ■

Viri in literatura
1. Vince D'Souza (2008). Phonics Alphabet A-Z Sounds for Children**.** https://www.youtube.com/watch?v=T-ns8tUIWP0 (dostop 5. 10. 2015).
2. Department for Education and Skills (2007). Letters and Sounds: Principles and Practice of High Quality Phonics. Primary National Strategy. https://www.gov.uk/ (dostop 5. 10. 2015).

Hana Mikuž

Navodila avtorjem revije Razredni pouk

Revija **Razredni pouk** je namenjena študentom razrednega pouka, učiteljem in vzgojiteljem, ki poučujejo na razredni stopnji, in drugim, ki se ukvarjajo z raziskovanjem in razvojem področja razrednega pouka ter z izobraževanjem učiteljev.
Prispevki nosilnih rubrik (Teorija praksi in Pouk, ki navduši) naj bodo vezani na temo posamezne številke.

Prispevki za objavo v reviji *Razredni pouk* lahko obsegajo 3 do največ 8 avtorskih strani. Besedilo mora biti napisano v MS Wordu s pisavo Arial, velikostjo črk 12 pt in razmikom med vrsticami 1,5.
Prispevki morajo imeti naslov, povzetek, ključne besede, razčlenjeno jedro (uvod, osrednja poglavja in sklep) ter navedbo virov in literature. Naslov prispevka naj bo kratek in jasen. V povzetku naj bo opisano bistvo prispevka, vsebuje naj največ 200 besed in naj bo napisan v 3. osebi; sledijo mu ključne besede.

Označevanje citatov in povzemanje drugih avtorjev je obvezno. Ob citatu naj avtorji prispevka v oklepaju zapišejo priimek citiranega avtorja, leto izdaje ter stran, npr.: (Pajk 2013, str. 10), pri povzemanju pa samo priimek avtorja in leto izdaje, npr.: (Pajk 2013).

Pri **navajanju virov in literature** naj avtorji upoštevajo naslednjo ureditev:

- **knjiga:** Priimek, I. (leto izida). *Naslov dela*. Kraj izida: založba. (npr. Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.);
- **prispevek v monografski publikaciji:** Priimek, I. (leto izida). Naslov prispevka. V Priimek, I., *Naslov publikacije*. Kraj izida: založba. Str. od–do. (npr. Mayer, R. E. (2013). Učenje s tehnologijo. V Dumont, H. idr. (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Str. 163–179.);
- **članek:** Priimek, I. (leto izida). Naslov članka. *Naslov revije*, let. (št.), str. od–do. (npr. Horvat Pšunder, M. (2003). Obravnava disciplinskih kršitev v osnovni šoli z vidika kontrole. *Pedagoška obzorja*, 18 (1), str. 78–95.);
- **spletna stran:** Priimek, I. (leto objave). Naslov dokumenta ali spletne strani. Http://... (dostop dan. mesec. leto). (npr. Koren, M. idr. (2000). Z Evo po Sloveniji. Http://www.zupca.net/evina_soba/z_evo_po_sloveniji/eva_ovce.htm (dostop 1. 2. 2016).).

V besedilu naj avtorji označijo mesto slikovnega in drugega grafičnega gradiva (z zaporedno številko in naslovom) in naj ga pošljejo ločeno od besedila v JPG formatu. Avtorji naj izdelkom učencev priložijo podpisano izjavo staršev, da se strinjajo z objavo.

Sredica je sestavni del revije in predstavlja didaktično gradivo; navodilo za sredico naj obsega 1 do 2 avtorskih strani ter 4 strani slikovnega gradiva, ki naj bo pripravljeno za uporabo v praksi. Avtorji naj oddajo svoje slikovno gradivo, v kolikor se poslužujejo gradiva drugih avtorjev, naj priložijo soglasje oz. soglasja za objavo, če gre za več avtorjev.

Avtorji pošljejo svoje prispevke v elektronski obliki po e-pošti na naslov **revija.razrednipouk@zrss.si**, na naslov uredništva pa pošljejo podpisano in izpolnjeno prijavnico prispevka za objavo v reviji, s katero med drugim jamčijo, da je prispevek izvirno avtorsko delo. Obrazec za prijavo prispevka je dostopen na spletni strani Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (podstran Založba – Predstavitev revij – Razredni pouk): http://www.zrss.si/zalozba/revije/razredni-pouk.

Naslov uredništva: Jana Kruh Ipavec, Zavod RS za šolstvo, Za revijo Razredni pouk, Erjavčeva 2, 5000 Nova Gorica.

Revijo lahko naročite na naslovu: Zavod RS za šolstvo – Založba, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana ali po e-pošti: zalozba@zrss.si.

Razredni pouk 17. letnik, številka 3/2015
ISSN 1408-7820

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo
Predstavnik: dr. Vinko Logaj
Uredništvo: mag. Jana Kruh Ipavec (odgovorna urednica), mag. Katica Semec Pevec (gostujoča urednica), dr. Mojca Jurišević, mag. Silva Karim, dr. Livija Knaflič, dr. Milena Košak Babuder, Polonca Kovačič, Doris Lozej, Sadra Mršnik, mag. Leonida Novak, mag. Marta Novak, mag. Nada Nedeljko, Marija Sivec Haskaj, dr. Vesna Štemberger
Naslov uredništva. Zavod RS za šolstvo, OE Nova Gorica (za revijo Razredni pouk), Erjavčeva ulica 2, 5000 Nova Gorica, tel. 05/ 330 80 69, faks 05/ 330 80 60, e-naslov: jana.kruh@zrss.si
Urednica založbe: Simona Vozelj
Jezikovni pregled: LECTOUR, Matej Horzelenberg s.p.
Prevod povzetkov v angleščino: Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p.
Likovni izbor in oprema: mag. Silva Karim
Oblikovanje: Barbara Ciuha – Pika

Računalniški prelom in tisk: Design Demšar d.o.o., Present d.o.o.
Naklada 660 izvodov
Letna naročnina (3 številke): 28,04 eur za šole in ustanove, 25,12 eur za posameznike, 23,37 eur za dijake, študente in upokojence, 33,31eur za tujino. Cena posamezne številke v prosti prodaji je 10,51 eur.
Naročila: Zavod Republike Slovenije za šolstvo – Založba, Nataša Bokan, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana, e-naslov: zalozba@zrss.si, faks: 01/300 51 99
Poštnina plačana pr pošti 1102 Ljubljana.
Revija Razredni pouk je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 573.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2016
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela te revije na kakršenkoli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske oblike reprodukcije (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršenkoli pomnilniški medij).

Iz založbe Zavoda RS za šolstvo

Cliff Cunningham
DOWNOV SINDROM
Priročnik za starše in skrbnike

2016, ISBN 978-961-03-0332-9, format 16,5 x 23,5 cm, obseg 456 strani, cena: 37,50 €

Cliff Cunningham opisuje zgodnje odzive in občutke, ki jih imajo starši in skrbniki, kako se družina prilagodi in kako zmore prenesti diagnozo o Downovem sindromu. Raziskuje čustveni, motorični in socialni razvoj otrok z Downovim sindromom, od otroštva in tja do obdobja odraslosti.
Avtor na sočuten in razumevajoč način odgovarja na vprašanja, ki si jih zastavijo vsi, ki pridejo v stik z otroki z Downovim sindromom glede vzrokov, značilnosti in diagnoze sindroma, kar jim omogoča, da za prihodnost otrok in njih samih sprejmejo najboljše odločitve.
Priročnik prinaša koristne informacije tudi učiteljem in vzgojiteljem, ki se pri svojem vsakdanjem delu srečujejo z otroki z motnjo v duševnem razvoju.
»Veselim se dneva, ko bodo lahko mami in očetu zagotovili, da ne bosta dobila dojenčka z motnjo v razvoju. Nisem pa prepričan, da bo ta dan koristil naši družbi kot celoti. Tisti člani naše družbe, ki imajo motnjo v razvoju, predstavljajo neprestan izziv družbi. Omogočajo nam, da se vprašamo ali podvomimo o naših vrednotah, preizkušajo naše sočutje in nas spomnijo, da le ni vse v sposobnosti.«
Cliff Cunningham

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/ 300 51 99
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: http://www.zrss.si

Zavod Republike Slovenije za šolstvo