



Teorija praksi

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 Pevc

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 – ugo-

tovile, 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 priseljenicah. Tako zagovorniki kot tudi nasprotniki imajo delno prav, a se hkrati ne zavedajo pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na učno učinkovitost in končne jezikovne dosežke. Zato si v nadaljevanju natančneje pogledimo, 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 jezikov, 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 Djigunović (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 zanemari 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 preždiijo pred televizijo in gle-

dajo 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 naštevati.

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 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 prebravanju 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 Fremdspracherwerbs*. 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](http://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. Filipičič, 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](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.