

Darja Premrl
Gimnazija Piran
darjapremrl@gmail.com

UDK 37.064.2:811.133.1'243(497.4)

VLOGA UČITELJA PRI MOTIVACIJI UČENCEV ZA UČENJE FRANCOŠČINE V SLOVENIJI

1. UVOD

Zaradi mnogih vplivov (osebnih, tako fizioloških, psiholoških in socioloških, kot tudi političnih, oz. sistemskih) ni mogoče delati niti generacijskih niti geografskih zaključkov, ki bi slovenskemu učitelju oz. slovenski učiteljici (v nadaljevanju: učitelj) drugega ali tretjega tujega jezika (v tem primeru francoščine) lahko dali smiselne smernice za delo; torej strategije, kako pritegniti učence v osnovni šoli ob vpisu k izbirnim predmetom in dijake ob vpisu v prvi letnik gimnazije za učenje francoščine (v nadaljevanju učence) ter motivacijske strategije za učenje francoščine, ki bi služila ohranjanju ali povečanju začetne motivacije do zaključka pedagoškega procesa. Kot pravi Winke (2005: 1): »Motivirani učenci so sanje vsakega učitelja – pripravljeni so trdo delati; ciljem, ki jim jih postavimo v razredu dodajo še svoje osebne cilje; pozornost posvetijo nalogam in vajam, ki jih dobijo; vztrajajo pri danih izzivih; ne potrebujejo neprestanega spodbujanja, mogoče celo spodbujajo ostale učence v razredu in promovirajo sodelovalno učenje.« Avtorica povzema bistvo raziskav o motivaciji za učenje tujih jezikov v zadnjih petindvajsetih letih, ki se je zelo razvilo in prešlo od osredotočenosti na opise o tem, kaj sestavlja učenčevo motivacijo do natančnih seznamov s predlogi, ki pomagajo učitelju pri začetni motivaciji, pri vzdrževanju motivacije in pri nadaljnjem spodbujanju učenčeve motivacije za učenje tujega jezika.

Z namenom spoznati motivacijske kazalce današnje slovenske osnovnošolske in gimnazijske generacije, se v prvem delu našega raziskovanja posvečamo učitelju, izhajamo pa iz učenčevih potreb. Ugotoviti želimo dejansko stanje, torej spoznati strategije slovenskih učiteljev francoščine, ki se jih poslužujejo pri motivaciji učencev za učenje francoščine. Poznamo različne vrste motivacij za učenje tujih jezikov (najpogostejša delitev na notranjo in zunanjo, na integrativno in instrumentalno), ki se med seboj prepletajo, ter različne motivacijske strategije in različne faze motivacije. Pri učenju tujega jezika, v tem primeru francoščine, poznamo (povzeto po Dörnyei, 2001: 21, 22) tri stopnje motivacije: začetno (ko se odločimo za učenje tujega jezika), izvršilno (v času učenja tujega jezika) in retrospektivno (ob zaključku učenja, ko se odločamo za prekinitev učenja ali za nadaljevanje, oz. nadgradnjo znanja tujega jezika).

2. TEORETSKA IZHODIŠČA

»Človeška motivacija za učenje je kompleksen fenomen, ki vključuje mnogo različnih vzrokov. Nekateri od motivacijskih vzrokov so situacijsko specifični, kar pomeni, da so zakoreninjeni v učenčevem trenutnem učnem okolju, medtem ko drugi, najverjetneje bolj stabilni in posplošeni, izhajajo iz učenčevih preteklih izkušenj v socialnem svetu.« (Dörnyei in Csizér 2002: 424). Avtorja pravita, da je potrebno pri motivaciji opazovati njen dinamični karakter in spreminjanje v času in citirata Berlinerja (prav tam), ki pravi, da je za vsakodnevno delo v razredu potrebno dati v teoriji več pozornosti motivaciji kot procesu in ne motivaciji kot produktu, saj prav to potrebujejo učitelji kadar morajo vzdrževati interes za učenje v heterogenih skupinah.

Da bi spoznali širino pojma »motivacija za učenje tujih jezikov« in če hočemo ugotoviti potrebe današnjih učencev na našem območju, je smiselno preučiti do sedaj opravljene tuje in domače raziskave, v katerih so učenci izrazili svoje stališče in svoj odnos do učenja tujega jezika, do kulture in govorcev ciljnega jezika.

Primerjalna študija hrvaških raziskovalk Mihaljević Djigunović in Bagarić (259-281, 2007) kaže, da se štirinajstletni učenci ob zaključku osnovnega šolanja zelo radi učijo angleščine. Poročata o pozitivnem odnosu do učenja in do jezika tudi pri osemnajst let starih anketiranih. Pri nemščini ugotavljata upad motivacije za učenje med štirinajstim in osemnajstim letom in ga pripisujeta zmanjševanju jezikovne samozavesti. Vzroke iščeta v količini vsakodnevne izpostavljenosti tujemu jeziku preko medijev, kjer ima angleščina vodilno vlogo. Izpostavljenost jeziku, v njunem primeru angleščini, (učenci nemščine so za to prikrajšani) izven razreda omogoča nezavedno učenje, stimulira avtomatsko jezikovno produkcijo v tujem jeziku, učencem omogoča učenje v avtentičnem, nesimuliranem okolju. Bagarić (v Mihaljević Djigunović in Bagarić 275, 2007) pravi, da avtomatizirana, nezavedna produkcija učencem zagotavlja povečanje ali vsaj ohranitev začetne motivacije za nadaljne učenje tujega jezika. Prav izpostavljenost in nezavedna uporaba angleščine izven razreda daje učencem občutek, da se pri pouku več naučijo, da je jezik lažji za učenje zaradi avtentičnega stika z njim in da vlagajo manj truda za dobre rezultate, zato jim je ta tuji jezik všeč.

Za primer nemščine na Hrvaškem raziskovalki ugotavljata, da skozi leta v povprečju pri učencih prevladujeta instrumentalni vir motivacije (učijo se torej v upanju, da bodo zaradi znanja nemščine nekoč dobili boljšo službo) in zunanja motivacija, ki je razvidna iz pomembnega starševskega vpliva na učenje nemščine.

V okviru analize učnega procesa so učenci med drugim izrazili željo po pogostejšem govornem izražanju, po izražanju mnenja, željo po diskusiji v razredu in tako pokazali, da se zavedajo pomembnosti jezikovne produkcije (Mihaljević Djigunović in Bagarić (276, 2007). Avtorici navajata pritožbe učencev nemškega jezika, da se učijo neuporabnih besed, da analizirajo predolga in nezanimiva besedila, kar kaže na nerazumljiv jezikovni vnos. Krashen (1982: 62-79) v svoji teoriji kreativnega konstrukcionizma razlaga hipotezo razumljivega vnosa ($i+1$), kjer je »i« stanje, oz. učenčevo znanje, »1« predstavlja input, nov vnos, novo znanje, ki mora biti razumljivo, zanimivo, relevantno za učenca in ni slovnično zaporedno. Vnos je razumljiv, kadar je iznos avtomatičen, naraven.

Raziskava, ki slovenskemu učitelju francoščine ponudi razmislek za načrtovanje nadaljnjega dela z vpogledom v odnos učencev do učenja nemščine, ki je v nekaterih postavkah podobna situaciji francoščine v slovenskih šolah. Uporabimo delitev motivacije za učenje tujih jezikov, ki jo predlagata Dörnyei in Csizér (2002), »pristop na dveh ravneh za spodbujanje tuje jezikovne motivacije (two-tier approach to L2 motivation)«. Ta pristop razlikuje med motivacijo za učenje svetovnega jezika in motivacijo za učenje ne-svetovnega jezika, saj gre pri učenju tujega jezika tudi za prenašanje in integriranje ciljne kulture jezika. »Učenje tujega jezika je zaradi svoje socialne narave povsem drugačno od učenja drugih predmetov. Učenje jezika namreč poleg usvajanja jezikovnih vsebin in spretnosti vključuje tudi spremembe samopodobe in privzemanje novih družbenih ter kulturnih vzorcev vedenja. To pomeni, da ima učenje tujega jezika pomemben vpliv na socialno naravo učenca« (Skela, Razdevšek-Pučko, Čok 1999: 28). To še posebej velja za tuje jezike, ki niso angleščina, ki je mednarodno uveljavljen jezik in se ga učenci učijo za komuniciranje z vsemi ljudmi, ki ga govorijo, torej tudi z nerojenimi govorci. Csizér in Dörnyei (2005-1: 649 iz: Dörnyei in Csizér 2002) pojasnjujeta razliko: »Vedno več ljudi se uči angleščine - ne nujno zato, ker so za to motivirani, ampak zato, ker učenje angleščine dojemajo kot del splošne izobrazbe, podobno kot bi to bilo branje, pisanje in aritmetika.«

3. RAZLIČNI OKVIRI POJMOVANJA MOTIVACIJE

»Učna motivacija je skupen pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji; obsega vse, kar daje (od zunaj in od znotraj) pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost. Kognitivistična opredelitev motivacije posebej poudarja, da je to stanje spoznavnega in čustvenega vzburljenja, ki vodi do zavestne odločitve za ravnanje (učenje) in sproži obdobje vztrajnega intelektualnega in fizičnega napora, da bi dosegli zastavljene cilje. V vsakem primeru gre za rezultat sovpiljanja ali interakcije trajnejših osebnostnih potez (interesi, stopnja storilnostne motivacije, raven aspiracije pri učencu) in značilnosti učne situacije (privlačnost, težavnost, smiselnost učnih nalog, medosebni odnosi)« (Marentič Požarnik 2000: 184).

Zamislimo si primer, ko si učenci oblikujejo »iskren in osebni interes do ljudi in kulture neke druge jezikovne skupine« (Lambert 1974 V Gardner in MacIntyre 1991: 58), npr. francoske, kanadske raziskovalca Gardner in Lambert že leta 1972 (v Skela, Razdevšek-Pučko, Čok 1999: 33) poimenujeta integrativna motivacija. Obratno pa želi učenec, ki je instrumentalno motiviran za učenje, s svojim znanjem tujega jezika pridobiti neko praktično vrednost, npr. boljšo službo, ali boljšo plačo. Gardner in MacIntyre (1991: 70) ugotavljata, da se integrativno motivirani učenci lažje učijo tujega jezika. Kormos in Csizér (2008: 330) navajata ugotovitve več avtorjev (Clément, Dörnyei, Noels 1994; Dörnyei 1990; Shaaban & Ghash 2000; Wen 1997), ki so potrdili, da je integracija pomembna spremenljivka pri napovedovanju motiviranega vedenja in posledično zagotavlja uspeh pri učenju tujega jezika. Po Gardnerju (1985, 2001 v Kormos in Csizér 2008: 330) je motivirano vedenje sestavljeno iz treh komponent: učenčeva želja po učenju tuje-

ga jezika, motivacijska intenziteta (ali napor, ki ga je pripravljen vložiti) in njegov odnos do učenja tujega jezika (ali evalvacija učitelja tujega jezika in pouka), kjer zelo pomembno vlogo zavzema učitelj (glej Puklek Levpušček in Zupančič 2009: 113-125; Peklaj in druge 2009).

Dörnyei in Csizér (2002: 242) sta za longitudinalno študijo na Madžarskem oblikovala bolj kompleksen motivacijski sistem in sicer procesno orientiran pristop k razumevanju učenčeve motivacije, zato sta raziskavo opravila dvakrat, leta 1993 in 1999. Primerjala sta preference učencev do petih različnih jezikov, ki jih imajo na razpolago za učenje, notranjo strukturo učenčevih motivacijskih dispozicij do jezikov in ugotavljala, katere jezike se učenci želijo učiti v prihodnosti in koliko truda so pripravljeni vložiti v to, da se jezika naučijo. Motivacijske vplive sta preverjala in primerjala geografsko, glede na spol in glede na dinamiko vedenjskih in motivacijskih sprememb med obema raziskavama. V tem okviru sta analizirala tudi učinke poučevanja na nadaljno motivacijo za učenje ciljnega jezika, kjer ima učitelj pomembno vlogo. S to raziskavo sta Csizér in Dörnyei (2002: 430, 431) v okviru sedmih kategorij (integracija, instrumentalnost, vitalnost tuje jezične skupnosti, odnos do govorcev in skupnosti tujega jezika, interes za kulturo in medije, jezikovna samopodoba in okolje) uvrstila učence v štiri skupine (Csizér in Dörnyei 2005-1: 627) od najmanj motiviranih učencev do najbolj motiviranih. Glavno odkritje raziskave je bilo, da je integracija glaven motivacijski vzrok za učenje tujega jezika (Csizér in Dörnyei, 2005-2: 19). Kormos in Csizér (2008: 331) navajata, da sta Csizér in Dörnyei na podlagi ugotovitev, ki sta jih dobila na velikem vzorcu (8593 učencev na Madžarskem, starih od 13 do 14 let), predlagala model motivacijskega sistema za tuji jezik vsakega posameznika (»the L2 Motivational Self-System«), ki je sestavljen iz treh glavnih komponent: idealni tujejezični jaz (»Ideal L2 Self«), pričakovani tujejezični jaz (»Ought-to L2 Self«) in učne izkušnje pri učenju tujega jezika (»L2 learning experience«). Vendar v svoji raziskavi ugotavljata (prav tam: 349), da je tudi starost učencev zelo pomembna in glede na rezultate analiz sklepata, da je napor, ki so ga učenci pripravljeni vložiti v učenje tujega jezika, odvisen od dveh pomembnih faktorjev: odnosa do učenja tujega jezika in idealnega tujejezičnega jaza. Kot smo že zapisali v uvodu, avtorja zaključujeta, da ni mogoče ustvariti univerzalno uporabne teorije o motivaciji, saj je v proces učenja tujih jezikov vključenih veliko različnih faktorjev, ki so lahko določeni povsod enako, vendar imajo različne vplive na motivacijo za učenje tujega jezika pri različnih starostnih skupinah, prav tako nekateri faktorji sploh niso v vseh skupinah enako pomembni, do razlik prihaja celo v določeni starostni skupini.

Seveda učitelj nima vpliva na vse našete postavke, ki vplivajo na motivacijo učencev za učenje tujega jezika, dobro pa je, da se učitelj zaveda vplivov na motivacijo za učenje in da jih izkoristi pri svojem delu učencem v prid. Kormos in Csizér (2008: 350) navajata, da je iz Dörnyeijevih (2001) študij o motivacijskih strategijah razvidno, da so učitelji, gradiva in aktivnosti pri oblikovanju odnosa do učenja instrumentalni. Iz tega sklepata, da je zelo pomembno, da učitelji za vse starostne skupine uporabljajo čim več različnih motivacijskih strategij. Ob tem je nujno upoštevati pomembno vlogo učenčeve samopodobe v procesu učenja tujega jezika. Predlagata, da učitelj to stori tako, da učence spodbuja k vizualizaciji in

ubesedenju, kako sebe vidijo kot bodoče uporabnike ciljnega jezika, pa tudi tako, da se pogovarjajo o pomembni vlogi tujega jezika v svetu.

4. OBSTOJEČE STANJE NA MADŽARSKEM IN V SLOVENIJI

Csizér in Dörnyei (2005: 646, 649) v raziskavi za madžarski prostor ugotavljata, da se za učenje francoščine odločajo najbolj motivirani učenci, saj hočejo najprej obvladati angleščino in nemščino. Sklepamo, da se madžarski učenci učijo francoščine najpogostejše kot tretjega tujega jezika. Tega pri nas ne moremo trditi za celotno populacijo, saj je v Sloveniji položaj francoščine nekoliko drugačen kot na Madžarskem in francoščini pripada pri nas drugačen status. Francoščine se slovenski učenci učijo večinoma kot drugi tuji jezik, ki ga sicer sami izberejo med ostalimi tujimi jeziki, ki jih ponuja šola. Csizér in Dörnyei (2002: 425) ocenjujejo, da francoščina ni le pomemben svetovni jezik, ampak je bil nekoč (poleg nemščine) jezik madžarske aristokracije in je bil eden izmed dodatnih jezikov, ki so bili ponujeni v madžarskih srednjih šolah.

Slovenska raziskava (Premrl in Pižorn 2010: 165-170) na sicer zelo majhnem vzorcu (36 učencev francoščine – tretji tuji jezik) ugotavlja, da se največ učencev odloča za učenje francoščine iz preprostega razloga, ker hočejo jezik znati, torej gre za visoko (notranje) motivirane učence. Ostali pomembni razlogi kažejo, da gre na osebni ravni učencev za skupek različnih motivacijskih dejavnikov, ki vplivajo na njihovo odločitev. Lahko so integrativni, instrumentalni, lahko gre za notranje vzgibe ali za različne stopnje zunanjih spodbud. Po pomembnosti si sledijo: lažje sporazumevanje na potovanjih, več možnosti za zaposlitev, želja po razumevanju francoskih filmov in pesmi. Nadalje razlogi za učenje francoščine kažejo na status jezika, ki ga zavzema pri slovenskih najstnikih (z znanjem francoščine sem bolj izobrazena oseba; ker je govoriti francosko zelo »nobel«; francoščina je diplomatski jezik in delovni jezik Evropske Unije). Analiza kaže, da bi bilo pred izbiro tujega jezika učencem smiselno poudariti, da je francoščina zelo pomemben vir informacij na spletu (takoj za angleščino in kitajščino) in da je pomemben vir strokovne literature in leposlovja. Iz analize je razvidno, da se učenci ne trudijo več biti všeč učiteljici na tej razvojni stopnji, torej všečnost učiteljici ni več tako motivacijsko relevantna kot pri učenju tujega jezika na zgodnji stopnji.

Pomembnejše motivacijsko spodbudne dejavnike s strani učitelja za nadaljnje učenje francoščine, torej za vztrajanje pri učenju in ohranjanje motivacije skozi vsa leta šolanja, ki jih navajajo anketiranci, lahko strnemo v štiri sklope: učitelj pri pouku francoščine ponuja razne avtentične situacije oz. uporabno znanje v konkretnih življenjskih situacijah; zagotavlja dobro in varno počutje v razredu; spodbuja uspešnost pri doseganju znanja in vztrajnost pri delu. Konkretno: obravnava zanimivih tem, dobre ocene, dostopen učitelj (zaupam učitelju, zato me ni strah vprašati), dobra razlaga, igre vlog, učinki presenečanja, avtonomija pri izbiri učne snovi. Željo po znanju najbolj spodbudijo nasmejana učiteljica, dobre ocene, avtentičnost (konkretna situacija, ki kažejo na uporabnost znanja izven razreda), poslušanje francoskih pesmi, izdelovanja plakata, pohvala učitelja. Če sklepamo

iz analize, so pomirjeni učenci tudi bolj motivirani za učenje, saj se je izkazala za zelo pomembno učiteljeva pohvala za dobro opravljeno delo in to, da učitelj verjame vanje in v njihove sposobnosti. Na motivacijo za učenje pozitivno vpliva tudi vedenje, kaj točno se mora učenec naučiti, učiteljeva spodbuda za popravljanje lastnih napak in spodbuda za začetek in dokončanje dela, torej navajanje k natančnosti in vztrajnosti. Postavka «dobre ocene» se v različnih kategorijah pojavlja na pomembnem mestu, kar se ujema z metaanalizo, ki sta jo leta 2003 opravila Masgoret in Gardner (V Juriševič 2009: 99) o vplivu motivacije na učenje tujega jezika, ki potrjuje, «da je učna motivacija pomembno povezana z učnimi dosežki pri učenju tujega jezika.»

Juriševič (2009: 98) z raziskavo v slovenskem prostoru pri otrocih v prvem triletju ugotavlja podobno, in sicer da «zaznani učni cilji učenja tujega jezika kažejo na spoznano smiselnost učenja zaradi uporabne vrednosti znanja tujega jezika.»

Pravi tudi, da «raziskovalne ugotovitve navajajo k sklepu, da je pri zgodnjem poučevanju tujega jezika pomembno, da učitelj iz vedenja učencev prepozna njihove prevladujoče motivacijske značilnosti, nato pa jih v okviru razvojnega konteksta ter jezikovnih zmožnosti učencev smiselno upošteva pri načrtovanju in izvajanju učnih dejavnosti.»

5. CILJI RAZISKAVE

Cilj raziskave je ugotoviti razlike v načinu učiteljevega motiviranja učencev glede na stopnjo izobraževanja: francoščina v osnovni šoli in francoščina na gimnaziji. Obenem skušamo ugotoviti, ali število učencev pri pouku francoščine narašča ali upada ter ali je učenčeva izbira vedno strogo upoštevana. Z raziskavo bomo zbrali primere dobrih praks za motivacijo posameznih skupin učencev za učenje francoščine (za pritegnitev učencev k vključitvi k pouku francoščine in za delo v razredu) in ugotoviti, ali obstajajo skupni imenovalci na tem področju učiteljevega delovanja, torej, ali je mogoče izdelati lestvico najpogosteje uporabljenih uspešnih motivacijskih strategij. V prispevku so predstavljeni povzetki ugotovitev.

6. METODOLOGIJA

6.1. Vzorec

K sodelovanju v raziskavi so bili povabljeni osnovnošolski in gimnazijski učitelji in učiteljice (v nadaljevanju: učitelji) francoščine v Sloveniji. Na spletni anketni vprašalnik je odgovorilo 32 učiteljev francoščine.

6.2. Instrumenti

Za raziskavo je bil oblikovan obširen anketni vprašalnik, s katerim smo v prvem delu pridobili osnovne podatke o učitelju in o naravi učiteljevega dela. V drugem

delu smo zbirali podatke o učiteljevem delu v razredu z didaktičnega vidika, v tretjem pa podatke, ki se nanašajo na učiteljevo mnenje, kateri didaktični pristopi bolj ali manj spodbujajo učence za učenje francoščine. V zadnjem delu, ki tukaj zaradi omejitve prostora ni analiziran, so učitelji na podlagi lastnih izkušenj opisali primere dobrih praks in sicer pristop uspešne motivacije za promocijo francoščine, torej kako učence pritegniti k učenju francoščine, in pristop uspešne motivacije za spodbujanje k učenju pri pouku, torej kako pri učencih ohraniti začetno motivacijo. Največ postavk v vprašalniku je prirejenih po Dörnyeijevih motivacijskih strategijah (Dörnyei, 2001).

Vsebinska veljavnost anketnega vprašalnika je bila zagotovljena s podrobnimi pregledi dveh priznanih strokovnjakinj, dr. Karmen Pižorn in dr. Jasna Mažgon, ter s predhodnim testnim anketiranjem.

6.3. Postopek

Učitelji francoščine so bili povabljeni k sodelovanju po elektronski pošti, nekateri tudi osebno (na dveh srečanjih učiteljev francoščine). V sodelovanje so privolili s podpisom izjave, ki jo je odobrila Etična komisija na Oddelku za psihologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Z namenom raziskave so bili seznanjeni v uvodnem delu anketnega vprašalnika, kjer sta bila navedena tudi telefonski in spletni kontakt izvajalke raziskave za morebitna dodatne pojasnila. Anketni vprašalnik so učitelji izpolnjevali individualno, nevedeno, v elektronski obliki, s čimer je bila zagotovljena anonimnost. Podatke smo analizirali s programom SPSS na osebem računalniku.

7. REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Dobra polovica anketirancev uči francoščino na gimnazijah, malo manj na osnovnih šolah (47 %), vendar gre tukaj lahko za odstopanja, saj nekateri učitelji poučujejo tako na osnovnih šolah kot na gimnazijah, oz. tudi na drugih neformalnih ustanovah.

Večina poučuje (47 %) 4 do 10 let, sicer pa so delovne izkušnje anketiranih učiteljev zelo razgibane: od 11 do 15 let (22 %), od 1 do 3 leta (16 %), več kot 25 let (6 %), 3 % uči francoščino manj kot 1 leto, med 16 in 20 let ali od 21 do 25 let.

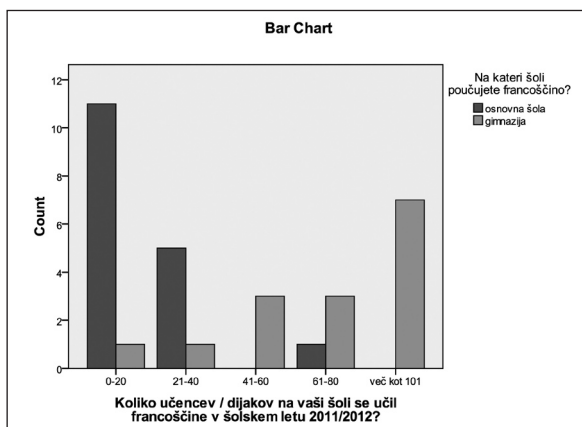
Tabela 1

	N	Mean		Std. Deviation	Variance
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic
Kakšen je položaj francoščine na vaši šoli?					
- Izbirni predmet, 2TJ (GIM)	32	1,5938	,08821	,49899	,249
- Izbirni 3TJ (OŠ)	32	1,6875	,08325	,47093	,222
- Izbirni 2TJ (OŠ)	32	1,6875	,08325	,47093	,222
- Izbirni predmet, 3TJ (GIM)	32	1,7188	,08075	,45680	,209
- Krožek (OŠ)	32	1,8125	,07010	,39656	,157
- Obvezni 2TJ (OŠ)	32	1,8438	,06521	,36890	,136
- Krožek (GIM)	32	1,9062	,05235	,29614	,088
- Drugo	32	1,9375	,04348	,24593	,060
- Obvezne izbirne vsebine (GIM)	32	2,0000	,00000	,00000	,000
Valid N (listwise)	32				

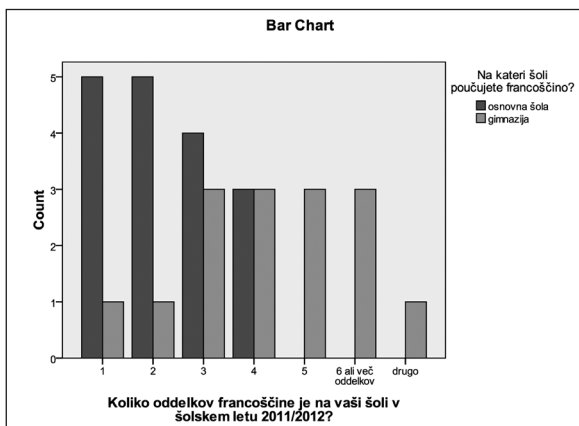
V tabeli 1 so razvidni razpršeni rezultati pri odgovoru na vprašanje glede položaja francoščine na šolah, kjer anketiranci poučujejo francoščino: v 41 % je francoščina drugi tuji jezik na gimnaziji (izbirni predmet), 31 % kot drugi tuji jezik na osnovni šoli (izbirni predmet), prav toliko tudi kot tretji tuji jezik (izbirni) na osnovni šoli, v 28 % je francoščina tretji tuji jezik (izbirni) na gimnazijah, v 19 % se pouk francoščine izvaja v obliki krožka na osnovni šoli in v 16 % kot obvezni drugi tuji jezik na osnovnih šolah, v 9 % pa kot krožek na treh gimnazijah.

Izmed 32 odgovorov imajo učenci v 31 primerih na razpolago, da se učijo francoščine in / ali nemščine, na 18 šolah poleg francoščine ponujajo pouk španščine, na 13 šolah italijanščino, na 5 ruščino, latinščino in druge jezike, ki niso bili navedeni v vprašalniku.

Graf 1, graf 2 in graf 3 ponujajo vpogled v zastopanost francoščine kot tujega jezika na osnovnih šolah in na gimnazijah.

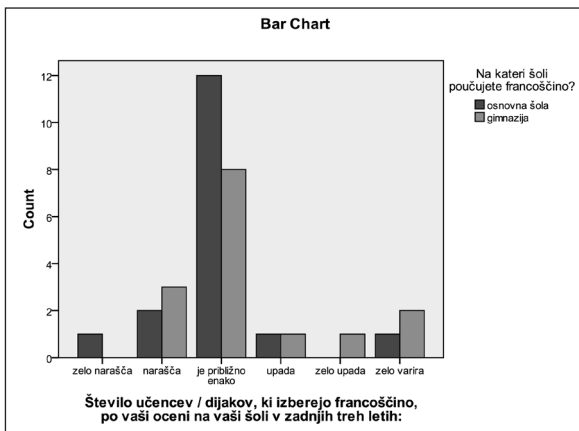


Graf 1



Graf 2

Grafa 1 in 2 prikazujeta število učencev francoščine na osnovnih šolah in na gimnazijah ter število oddelkov v letošnjem šolskem letu. Na večini šol (12) se v šolskem letu 2011/12 francoščine uči do 20 učencev, ugotavljamo, da so po večini na osnovnih šolah oblikovani manjši oddelki in da je več oddelkov francoščine na gimnazijah kot na osnovnih šolah. Na šestih šolah je od 21 do 40 učencev francoščine, prav tako na šestih šolah je več kot 101 učenec, na štirih šolah jih je od 61 do 80 učencev, na treh med 41 in 60. Vsi učenci anketirancev so torej zbrani v 96 oddelkih oz. nekaj več, saj je na treh šolah več kot 5 oddelkov francoščine.



Graf 3

Iz grafa 3 je razvidno, da večina anketirancev (63 %) ocenjuje, da je število učencev, ki se učijo francoščine približno enako, 16 % ocenjuje, da narašča, 6 % jih meni, da število upada. V enem primeru (3 %) učitelj meni, da število učencev zelo upada, prav tako v enem primeru (na osnovni šoli) število zelo narašča. Vpis k pouku francoščine v večini primerov (78 %) poteka tako, da je učenčeva izbira za tuji

jezik vedno upoštevana, v 19 % se učenčeva izbira prilagaja potrebam napolnitve razredov, v enem primeru gre za druge pristope.

Povzetek dela vprašalnika, ki ponazarja pouk francoščine na pet stopenjski lestvici:

- skoraj nikoli (0 – 10 %),
- včasih (11 – 40 %),
- pogosto (61 – 90 %),
- redno (91–100 %)

kaže, da učitelji pri pouku francoščine redno (53 %) uporabljajo učbenik, prav toliko jih včasih uporablja francosko glasbo in francoske filme (ogled in analiza filma). 28 % učiteljev skoraj nikoli ne uporablja filma pri pouku. 44 % včasih uporablja internet, 19 % učiteljev internet uporablja pogosto, 16 % pa približno v obsegu polovice ur. Pri trditvi »Pouk francoščine je vključen v šolske projekte (npr. Grki, Romantika, Piran, skupna branja knjig), kjer gre za medpredmetno/interaktivno/timsko poučevanje«, je način dela zelo raznolik in sicer 31 % učiteljev tega skoraj nikoli ne počne, 28 % pogosto, 25 % pa včasih. Pouk francoščine, katerega cilj je konkreten končni izdelek (npr. zloženka (za javno uporabo), prevod (meni v bližnji restavraciji), učna pot, video posnetek, javna predstavitev, idr.) izvaja 38 % učiteljev včasih, 31 % pa skoraj nikoli, 19 % učiteljev pogosto izvaja tak pouk, redno pa 3 %, torej en učitelj. Razvidno je tudi, da 38 % učiteljev redno skrbi za »dober glas« učitelja (med učenci/dijaki in starši) s svojim delovanjem na področju francoščine, kar nekateri izpostavljajo tudi pri odgovorih na odprta vprašanja o načinih začetne motivacije. V 96 % odgovorov pri pouku francoščine ni tujega učitelja, redno je prisoten samo v enem primeru (3 %). Učitelji zelo pogosto učencem omogočajo avtonomijo (pri izbiri vsebin, gradiv, pri izbiri datuma za ustno pridobitev ocene, vrsti preverjanja, idr.), skoraj nikoli (53 %) ne organizirajo pouka izven razreda, oz. včasih (34 %). Pri pouku nasploh učitelji pogosto uporabljajo igre (TPR: total physical response oz. popolni telesni odziv, activités théâtrales, karte, idr.), kar predvsem izpostavljajo osnovnošolski učitelji. Skoraj polovica (47 %) učiteljev učence redno motivira z lastnim navdušenjem do obravnavane teme. Polovica učiteljev skoraj nikoli ne pomisli, da bi zamenjali službo, kar kaže na predanost svojemu delu. Ugotavljamo, da učitelji z učenci dovolj govorijo o pomembnosti francoščine v svetu (tretji spletni jezik, vir leposlovja in strokovne literature, delovni jezik EU, idr.) in da na splošno dovolj spodbujajo učence k temu, da povejo, kako se vidijo kot bodoči uporabniki francoščine. Razvidno je tudi, da ni stalna praksa, da se na šolah za učence francoščine organizira izmenjavo učencev z njihovimi francoskimi sovrstniki: 66 % tega nikoli ne izvaja, v sedmih primerih (22 %) vsakih nekaj let, v štirih primerih (13 %) pa enkrat na leto. Kljub sedmim primerom (22 %) nemobilnosti, analiza kaže, da je trend organizacija izletov in ekskurzij (v Ljubljano na Institut Charles Nodier, v Francijo, ipd.): 63 % enkrat na leto, 13 % vsakih nekaj let, 3 % pa kar nekajkrat na leto. Prav tako imata dober odziv festivala frankofonije v Kranju (za osnovnošolce) oz. v Celju (za gimnazijce), saj se ga vsako leto udeleži 47 % učiteljev s svojimi učenci, vsakih nekaj let 34 %, nikoli le 19 %. Podrobnejša analiza je razvidna spodaj, v tabeli 2:

Tabela 2

V povprečju enega šolskega leta pri pouku francoščine:	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
- uporabljam učbenik:	32	53,00	2,00	55,00	5,8125	9,02840	81,512
- učence / dijake motiviram z lastnim navdušenjem do obravnavane teme:	32	3,00	2,00	5,00	4,2500	,87988	,774
- svojim delovanjem na področju francoščine skrbim za učiteljev »dober glas« (med učenci / dijaki in starši):	32	3,00	2,00	5,00	3,8125	1,11984	1,254
- z učenci / dijaki govorim o pomembnosti francoščine v svetu (tretji spletni jezik, vir leposlovja in strok. literature, delovni jezik EU,...):	32	3,00	2,00	5,00	3,7500	1,04727	1,097
- Učence/dijake spodbujam, da povejo, kako se vidijo kot bodoči uporabniki francoščine:	32	4,00	1,00	5,00	3,3125	1,22967	1,512
- učencem / dijakom omogočam avtonomijo (pri izbiri gradiv, pri izbiri datuma za ustno pridobitev ocene, pri vrsti preverjanja,...):	32	4,00	1,00	5,00	3,1563	1,08090	1,168
- uporabljam igre (TPR: popolni telesni odziv, activités théatrales, karte,...):	32	4,00	1,00	5,00	3,0000	1,16398	1,355
- uporabljam internet (TV5, Youtube, spletno učilnico,...):	32	4,00	1,00	5,00	2,8437	1,27278	1,620
- uporabljam francosko glasbo:	32	4,00	1,00	5,00	2,7500	,98374	,968
- Pouk francoščine je v povprečju v enem šol. letu vključen v šolske projekte (npr. Grki, Romantika, skupna branja knjig,...), kjer gre za medpredmetno / interaktivno / timsko poučevanje:	32	4,00	1,00	5,00	2,5938	1,36451	1,862
- izvajamo aktivnosti, katerih cilj je konkreten končni izdelek (npr. zloženka za javno uporabo, prevod menija v bližnji restavraciji, učna pot, video posnetek, javna predstavitev,...):	32	4,00	1,00	5,00	2,2813	1,25040	1,564
- se naši učenci / dijaki udeležijo festivala frankofonije v Kranju / Celju:	32	2,00	1,00	3,00	2,1250	,75134	,565
- gledamo francoske filme in jih analiziramo:	32	4,00	1,00	5,00	2,0938	1,05828	1,120
- za učence/ dijake francoščine organiziramo izlete in ekskurzije (v Lj. na IFCN, v Francijo, ipd.):	32	3,00	1,00	4,00	2,0625	,87759	,770
- za učence/dijake organiziramo izmenjavo učencev/dijakov z njihovimi frankofonskimi sovrstniki:	32	3,00	1,00	4,00	1,7813	1,23744	1,531
Valid N (listwise)	32						

Iz spodnje tabele (tabela 3) je razvidna analiza drugega dela anketnega vprašalnika in sicer zaporedje posameznih trditev, ki so jih učitelji razporedili na lestvici »da«, »ne« in »ne vem«. Učitelji se zavedajo, da je učiteljeva naloga motivirati učence za delo v razredu. Razvidno je tudi, da se 63 % učiteljev ne strinja s trditvijo, da če učenca francoščina ne zanima, je ves trud z učiteljeve strani zaman. Učitelji torej verjamejo v svoje delo, v svoje znanje in sposobnosti, da učencem francoščino predstavijo tako, da imajo veselje do učenja, da s svojim delom v razredu višajo interes za znanje francoščine. Ocenjujejo, da je pri motivaciji vloga sošolcev bolj pomembna od starševske vloge in tudi, da so učenci, ki so obiskali frankofonsko deželo, bolj motivirani za učenje francoščine kot učenci, ki so kakorkoli povezani s francoščino iz domačega okolja. Preseneča ugotovitev, da več kot polovica (53 %) učiteljev meni, da učenci s predznanjem niso bolj motivirani za delo kot začetniki. Na tem mestu se pojavi mnogo domnev, najverjetnejša se zdi, da se učenci s predznanjem v razredih skupaj z začetniki dolgočasijo, še posebej, če nimajo dodatnih zadožitev oz. ne sprejmejo učiteljevega izziva, da bi nadgrajevali svoje znanje.

Kar 78 % učiteljev meni, da bi jim koristilo predavanje na temo motivacija in izmenjava primerov dobrih praks (22 % ne ve, ali bi jim to koristilo ali ne). 31 % jih meni, da zelo dobro poznajo motivacijske strategije, 22 % učiteljev meni, da jih ne poznajo dovolj dobro, malo manj kot polovica (47 %) pa o tem nima mnenja.

V spodnji tabeli so rezultati mnenjske analize učiteljev. V navodilu smo poudarili, naj pri odgovarjanju upoštevajo svoje izkušnje.

Tabela 3

	N	Range	Mean	Std. Deviation	Variance
- naloga učitelja je z različnimi pristopi motivirati učence / dijake za delo v razredu,	32	1,00	1,0313	,17678	,031
- sošolci imajo pomembno vlogo pri pozitivni ali negativni motivaciji za učenje francoščine,	32	2,00	1,3750	,75134	,565
- starši imajo pomembno vlogo pri motivaciji za učenje francoščine,	32	2,00	1,4375	,80071	,641
- učiteljem bi zelo koristilo predavanje na temo motivacija in izmenjave primerov dobrih praks,	32	2,00	1,4375	,84003	,706
- učenci/dijaki, ki so že bili v francosko govorečih državah, so bolj motivirani za učenje kot ostali,	32	2,00	1,4375	,66901	,448
- učenci / dijaki, ki so kakorkoli povezani s francoščino v domačem okolju, kažejo več zanimanja za učenje francoščine,	32	2,00	1,5312	,80259	,644
- prisotnost tujega učitelja v razredu bistveno pozitivno vpliva na motivacijo učencev / dijakov za učenje francoščine,	32	2,00	1,6562	,86544	,749
- če učenca / dijaka francoščina ne zanima, je ves trud z učiteljeve strani zaman,	32	2,00	1,8750	,60907	,371
- učenci / dijaki s predznanjem so bolj motivirani za delo kot začetniki,	32	2,00	1,9062	,68906	,475
- učitelji zelo dobro poznajo motivacijske strategije.	32	2,00	2,1563	,88388	,781
Valid N (listwise)	32				

Tabela 4

		Na kateri šoli poučujete francoščino?		Total
		osnovna šola	gimnazija	
Iz izkušenj ocenjujem, da imajo starši pomembno vlogo pri motivaciji za učenje francoščine.	da	15	9	24
	ne	1	1	2
	ne vem	1	5	6
Total		17	15	32

V analizi ugotavljamo, da med učitelji francoščine v osnovnih šolah in na gimnazijah ni večjih razlik v odgovorih. Razlike (tabela 4) se kažejo pri vlogi staršev pri motivaciji za učenje francoščine. Učitelji ocenjujejo, da imajo starši osnovnošolcev v več primerih pomembnejšo vlogo pri odločanju za učenje jezika kot starši gimnazijcev.

Tabela 5

		Na kateri šoli poučujete francoščino?		Total
		osnovna šola	gimnazija	
V enem šolskem letu v povprečju pri pouku francoščine učence / dijake motiviram z lastnim navdušenjem do obravnavane teme:	včasih (11-40 %)	0	1	1
	41-60 %	2	4	6
	pogosto (61-90 %)	5	4	9
	redno (91-100 %)	10	6	16
Total		17	15	32

Tabela 6

		Na kateri šoli poučujete francoščino?		Total
		osnovna šola	gimnazija	
V enem šolskem letu v povprečju z učenci / dijaki govorim o pomembnosti francoščine v svetu (tretji spletni jezik, vir leposlovja in strok. literature, delovni jezik EU,...):	včasih (11-40 %)	3	1	4
	41-60 %	3	7	10
	pogosto (61-90 %)	5	3	8
	redno (91-100 %)	6	4	10
Total		17	15	32

Z analizo ugotavljamo, (tabela 5 in tabela 6) da osnovnošolski učitelji vlagajo več truda v motivacijo za učenje francoščine, saj se v primerih, ko je francoščina izbirni predmet (2. ali 3. tuji jezik) učenci vsako leto (v sedmem, osmem in devetem

razredu devetletke) posebej odločajo za izbirne predmete, medtem ko v gimnaziji izbirajo drugi ali tretji tuji jezik samo v prvem letniku.

V najdaljšem delu ankete so učitelji odgovarjali s pomočjo petstopenjske lestvice na trditve, s katerimi želimo ugotoviti, katere aktivnosti v okviru pouka francoščine so bolj ali manj spodbudne za učenje francoščine, kot to ugotavljajo učitelji na podlagi svojih izkušenj. Lestvica:

- učence skoraj nikoli ne motivira za učenje,
- učence redko motivira za učenje,
- učence pogosto motivira za učenje,
- kakor kdaj (odvisno od pristopa in načina dela),
- ne uporabljam.

V analizi izpostavljamo najpomembnejše ugotovitve v obliki lestvice. Čeprav so ponekod zapisane iste vrednosti, je lestvica veljavna, saj so bile pri oblikovanju zaporedja upoštevane tudi sosednje spodbude za motivacijo, tj. »učence redko motivira za učenje« in »kakor kdaj (odvisno od pristopa in načina dela)«.

Aktivnosti ali dejavnosti, ki po mnenju učiteljev učence najpogosteje motivirajo za učenje so:

1. kadar učitelj pripravi učno uro, ki je učencem pisana na kožo (91 %),
2. kadar imajo učenci občutek, da učitelju lahko zaupajo in jih ni strah postavljati vprašanja (91 %),
3. kadar učitelj učencem predstavi francosko kulturo in civilizacijo (88 %),
4. kadar učitelj pokaže pozitiven odnos do učencev (88 %),
5. kadar učenci dobijo dobro oceno (84 %),
6. kadar učitelj spodbuja zadovoljstvo učencev (kadar se veseli njihovega uspeha in napredka) (84 %),
7. kadar učitelj z razumljivo razlago, s kvalitetnim in jasnim poukom učencem omogoči, da lahko pričakujejo lastni uspeh (81 %),
8. kadar učitelj učencem da realno, vendar spodbudno povratno informacijo (81 %),
9. kadar je pri pouku sproščeno ozračje (81 %),
10. kadar učitelj učencem predstavi še posebej uporabne situacije, kjer uporabljajo francoščino (81 %),
11. kadar učenci pričakujejo nagrado (izlet, oceno, pohvalo, potrdilo, ipd.) (81 %),
12. kadar je učitelj nasmejan (78 %),
13. transparentno ocenjevanje (jasna pravila glede pridobivanja ocen) (75 %),
14. uporaba francoske glasbe (75 %),
15. pozitivni odzivi o učitelju francoščine (med učitelji, učenci in starši) (75 %),
16. igre (TPR: popolni telesni odziv, activités théâtrales, karte,...) (72 %),
17. kadar učitelj učence spodbuja, da si zadajo realne cilje in jih skušajo tudi doseči (72 %),
18. s sprotnim (pisnim in ustnim) preverjanjem znanja (72 %),
19. kadar učenci začutijo učiteljevo navdušenje (do obravnavane vsebine, do gradiv, do francoske kulture,...) (69 %),
20. delo z internetom (TV5, You Tube, spletna učilnica, ipd.) (69 %),
21. kadar učitelj učenca spodbuja, pri njemu poišče močne točke in ga spodbuja, da bo z vztrajnostjo dosegel cilj (69 %),

22. kadar učitelj popestri pouk (nova postavitev miz, menjava vlog, neobičajna gradiva, ogled posnetka, ...) (69 %),
23. kadar učitelj za začetno motivacijo še posebej dobro predstavi cilje, namen aktivnosti in poišče povezavo z vsakdanjim življenjem učencev (66 %),
24. kadar se francoščino predstavi na dnevu odprtih vrat, na informativnem dnevu, na roditeljskih sestankih (66 %),
25. izleti in ekskurzije (v Ljubljano na Institut Charles Nodier, v Francijo,...) (63 %),
26. kadar ima učitelj visoka pričakovanja in učencem pove, da verjame vanje (63 %),
27. odnos učitelja z učenci na osebni ravni: komunikacija preko elektronske pošte, na govorilnih urah za učence, kadar se učitelj učencem pridruži v jedilnici pri kosilu, ipd. (63 %),
28. ogled in analiza francoskih filmov (63 %),
29. kadar učitelj pri pouku govori o znanih Francozih (59 %),
30. kadar učitelj učencem omogoči avtonomijo pri pouku: sami izberejo vsebino, gradivo, izberejo datum za pridobitev ocene, ipd. (59 %),
31. z učinki presenečenja pri pouku (53 %),
32. s pripravo izvedbe določenega dogodka za življenjsko situacijo: obisk Francozov, vodenje sovrstnikov po mestu,... (53 %),
33. kadar učenci sodelujejo pri pouku v obliki timskega dela, dela v skupinah, v dvojicah (53 %),
34. kadar izvajamo pouk, katerega cilj je konkreten končni izdelek: npr. zloženka, prevod, učna pot, video posnetek, javna predstavitev, ipd. (50 %),
35. kadar učitelj učence uči strategij učenja (47 %).

44 % anketiranih učiteljev ocenjuje, da so motivacijsko pogosto spodbudne za učenje francoščine izmenjave učencev z njihovimi francoskimi oz. frankofonskimi sovrstniki, vendar kar 50 % učiteljev tega ne uporablja. Več kot polovica učiteljev (53 %) učencev ne primerja med njimi, 44 % učiteljev nima izkušenj s sodelovanjem s tujim učiteljem oz. z rojenim govorcem ali asistentom, 34 % učiteljev francoščine ne vključuje v šolske projekte, prav toliko jih ne izvaja pouka izven razreda, oz. ne menjujejo učnega okolja. 31 % učiteljev učencev ne pripravlja na udeležbo na festivalu frankofonije, 31 % jih ne vzpostavlja komunikacije s starši, 28 % učiteljev pri pouku ne uporablja tekmovalnih aktivnosti in 22 % učiteljev ne vzpostavlja odnosa na osebni ravni s pomočjo komunikacije preko elektronske pošte, na govorilnih urah za učence, idr.

Večina učiteljev francoščine ocenjuje, da delo z učbenikom učence pogosto motivira za učenje (41 %), oz. kakor kdaj: 44 %, torej je pravilna izbira učbenika zelo pomembna. Sklepamo, da se učenci z učbenikom počutijo varno, saj ponuja sistem, medtem ko delovni listi, ki jih pripravlja učitelj predstavljajo »presenečenje«, torej se morajo pri učenju prilagajati novemu gradivu in seveda obstaja možnost, da bodo gradivo založili ali izgubili.

Učitelji ocenjujejo, da učencev skoraj nikoli ne motivira za učenje

1. kadar učence primerjajo med seboj (19 %),
2. kadar učenci tekmujejo med seboj (med posamezniki, med skupinami) (6 %),
3. posamezniki, tj. 3 % pa menijo, da za učenje francoščine niso spodbudni

- uporaba učbenika,
- prisotnost tujega učitelja (rojenega govorca, asistenta) pri pouku,
- učinki presenečenja pri pouku,
- predstavitev francoščine na dnevu odprtih vrat, na informativnem dnevu, na roditeljskih sestankih, ipd.,
- kadar učence učijo strategij učenja,
- kadar se pri pouku pripravljajo za izvedbo določenega dogodka, za življenjsko situacijo. Lestvica zaradi nizkih vrednosti žal ne zagotavlja veljavnosti, ponuja le vpogled v mnenje osnovnošolskih in gimnazijskih učiteljev.

8. SKLEP

Analiza je pokazala, da osnovnošolski in gimnazijski učitelji redno uporabljajo učbenik, igre (pogosteje osnovnošolski učitelji), internet, francosko glasbo, najmanj francoske filme; da učitelji ne zapuščajo pogosto šolskih prostorov, da bi organizirali pouk izven razreda in le nekateri organizirajo izmenjave učencev z njihovimi francoskimi sovrstniki. Pogosteje poskrbijo za udeležbo na festivalu frankofonije (v Kranju ali v Celju), organizirajo izlet ali ekskurzijo (npr. v Ljubljano na Institut Français Charles Nodier, v Francijo ali v druge frankofonske države).

Osnovnošolski učitelji učence pri pouku pogosteje kakor gimnazijski učitelji motivirajo z lastnim navdušenjem do obravnavane teme, pogosteje z učenci govorijo o pomembnosti francoščine v svetu in jih pogosteje spodbujajo, da razmišljajo in povejo, kako se vidijo kot bodoči uporabniki francoščine. Prav tako učencem večkrat omogočijo avtonomijo, kot to storijo gimnazijski učitelji, kar razlagamo z dejstvi, da ima na osnovnih šolah francoščina najpogosteje položaj izbirnega predmeta, ki si ga učenci izberejo vsako leto posebej (v sedmem, v osmem in v devetem razredu), za kar je potrebna konstantna motivacija, ki spodbuja učence k vztrajanju pri učenju. Nadalje, pouk francoščine na osnovnih šolah je običajno umeščen v urnik v zgodnje jutranje ure (predura) ali po pouku (7. in 8. šolska ura), takrat so učenci še zaspani ali že utrujeni, saj je čas za optimalno učenje rezerviran za redni pouk. In nazadnje, dejstvo je, da francoščina na osnovni šoli nima nobenega zaključnega izpita, medtem ko po končanem gimnazijskem programu učenec lahko opravlja maturo iz francoščine, torej je učitelj v osnovni šoli svobodnejši pri izbiri pristopov dela, pri izbiri tem, virov, idr. Gimnazijski učitelji pogosteje kot osnovnošolski izvajajo aktivnosti, katerih cilj je konkreten končni izdelek oz. uporabna vrednost izdelkov (npr. zloženka za javno uporabo, prevod menija v bližnji restavraciji, učna pot, idr.). Prav tako pogosteje vključujejo pouk francoščine v šolske projekte, kjer gre za medpredmetno/timsko/interaktivno poučevanje. Možna razlaga bi bila, da so učitelji na gimnazijah že zaradi urnika bolj povezani z učiteljskim zborom.

Ugotovili smo, da se učitelji francoščine, predvsem gimnazijski, s svojim delovanjem na področju francoščine trudijo na osebni in na profesionalni ravni, da delujejo v smeri pozitivne zunanje pojavnosti, predvsem tisti, ki menijo, da »dober glas« o učitelju med njegovimi sodelavci, učenci in njihovimi starši vpliva na odločitve učencev pri izbiri drugega ali tretjega tujega jezika. Ocenjujejo tudi,

da imajo starši v osnovni šoli večjo vlogo pri odločanju za učenje tujega jezika, kot starši gimnazijcev. Vloga sošolcev je nekoliko pomembnejša pri gimnazijcih, kot pri osnovnošolcih. Ker soglasno ocenjujejo, da je učiteljeva naloga motivirati učence v razredu z različnimi pristopi in menijo, da je učiteljev trud smislen - čeprav učenca francoščina ne zanima, se želijo dodatno izobraževati na področju motivacijskih strategij.

Vpis k pouku francoščine v večini primerov poteka tako, da je učenčeva izbira vedno upoštevana, na nekaterih šolah je učenčeva izbira tujega jezika (po njegovi lestvici izbire za tuji jezik) prilagojena potrebam optimalnega oblikovanja razredov.

Analiza nam je omogočila izdelati lestvico najpogostejše uporabljenih motivacijskih strategij, ki temelji na izkušnjah učiteljev francoščine, ki so bili vključeni v raziskavo. Izstopajo:

- priprava in izvedba učne ure, ki je učenecem pisana na kožo,
- oblikovanje odnosa učitelj-učenec, ki učenec daje občutek varnosti, da učitelju lahko zaupa in ga ni strah postavljati vprašanj, kadar česa ne razume,
- predstavitev francoske kulture in civilizacije, običajno tudi primerjava z drugimi kulturami in civilizacijami,
- vzpostavitev in negovanje pozitivnega odnosa do učencev,
- dobre ocene,
- spodbujanje zadovoljstva učencev s tem, da se učitelj veseli njihovega uspeha in napredka).

Motivacijskih strategij se učitelj lahko nauči, vendar, kot je razvidno iz analize vprašalnikov, v razred učencem prinese najprej svojo osebnost, svoj odnos do predmeta, do vsebine, šele nato svoje znanje in didaktična gradiva. Ugotavljamo, da učitelji dobro opravljajo svoje delo, torej je skupek vsega, kar z učiteljeve strani spodbudno vpliva na učenje francoščine, pozitiven do učencev, saj število učencev v grobem ostaja nespremenjeno, oz. nekoliko narašča. Vpogled v trenutno stanje nikakor ne prinaša pravil za delovanje učitelja v razredu, lahko služi kot idejna razširitev do danes uporabljenih strategij in primerjava lastnega dela z delom učiteljev na drugih šolah. V tem prispevku predstavljena analiza bo dobila svoj smisel šele, ko bodo učenci povedali zakaj se učijo francoščino, kdo oz. kaj jih je spodbudilo k učenju francoščine in zakaj z učenjem vztrajajo.

V nadaljevanju raziskave se bomo ukvarjali z motivi za učenje francoščine pri slovenskih učencih francoščine. S pomočjo že obstoječih uveljavljenih konstruktov bomo iskali skupne motivacijske imenovalce za naš prostor in čas z željo, da bodo izsledki koristni učiteljem za nadaljnje delo.

LITERATURA

- ČOK, Lucija, SKELA, Janez, KOGOJ, Berta, RAZDEVŠEK-PUČKO, Cveta (1999) *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Koper: Znanstveno-raziskovalno središče RS.
- CSIZÉR, Kata in DÖRNYEI, Zoltán (2005-1) Language Learners' Motivational Profiles and their Motivated Learning Behavior V: *Language Learning* 55, 4: 613-659.

- CSIZÉR, Kata in DÖRNYEI, Zoltán (2005-2) The Internal Structure of language Learning Motivation and its Relationship with Language Choice and Learning Effort V: *The Modern Language Journal* 89, i: 19-36.
- DÖRNYEI, Zoltán (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: University Press.
- DÖRNYEI, Zoltán in CSIZÉR, Kata (2002) Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal nationwide Survey V: *Applied Linguistics* 23, 4: 421-462.
- GARDNER, Robert C. in MACINTYRE P D. (1991) An Instrumental Motivation in language Study. Who Says it isn't Effective? V: *Social Sciences and Humanities Research Council of Canada*. Cambridge University Press, 57-72.
- JURIŠEVIČ, Mojca (2009) Zaznavanje pouka tujega jezika v prvem triletju osnovne šole in motiviranost učencev za učenje (97-114) V: PIŽORN, Karmen (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- KRASHEN, Stephen D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica (2000) Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Jelena in BAGARIĆ, Vesna (2007) A Comparative Study of Attitudes and Motivation of Croatian Learners of English and German V: LJUBIČIĆ, Maslina (ur.), *Studia Romanica et Anglica Zagrabienis*. Zagreb: SRAZ, 259-281.
- PEKLAJ, Cirila; KALIN, Jana; PEČJAK, Sonja; PUKLEK LEVPUŠČEK, Melita; VALENČIČ ZULJAN, Milena in AJDIŠEK, Neža (2009) *Učiteljske competence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- PREMRL, Darja in PIŽORN, Karmen (2010) Vloga učitelja pri učni uspešnosti učenca: primer francoščine kot tretjega tujega jezika (159-173) V: LAH, Meta (ur.), *Vestnik za tuje jezike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- PUKLEK LEVPUŠČEK, Melita in ZUPANČIČ, Maja (2009) *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- WINKE, Paula M. (2005) Promoting Motivation in the Foreign Language Classroom. *Clear News* 9, 2, 1-6.

POVZETEK

Vloga učitelja pri motivaciji učencev za učenje francoščine v Sloveniji

Učitelji francoščine na slovenskih osnovnih šolah in na gimnazijah menijo, da je naloga učitelja, da z različnimi pristopi motivira učence in dijake za delo v razredu, ocenjujejo celo, da učiteljev trud spodbudno deluje na motivacijo nezainteresiranih učencev oz. dijakov. Učitelji torej verjamejo v svoje delo, v svoje znanje in sposobnosti, da učencem francoščino predstavijo tako, da imajo veselje do učenja, da s svojim delom v razredu višajo interes za znanje francoščine. Kljub temu pa kar 78 % učiteljev meni, da bi jim koristilo predavanje na temo motivacija in izmenjava primerov dobrih praks. Analiza kaže, da učitelji zaupajo izbranemu učbeniku, učence najpogosteje motivirajo z lastnim navdušenjem do obravnavane teme in s svojim delovanjem na področju francoščine skrbijo za učiteljev »dober glas«. Dejstvo je, da gre pri motivaciji za dinamičen proces, ki se tudi krajevno in časovno spreminja. Učitelj je del tega procesa, ni pa edini odgovoren za njegov izid.

Ključne besede: začetna motivacija, motivacijske strategije, učitelji francoščine, francoščina na osnovni šoli, francoščina na gimnaziji

ABSTRACT

The role of teacher in motivating pupils to learn french in Slovenia

French language teachers in Slovene elementary and high schools think that the teachers must motivate pupils with different approaches to work in the classroom. They also estimate that if the student isn't motivated to work in the classroom, teacher's effort could improve the motivation. Teachers, therefore, believe in their work, in their knowledge and competences to present French language to the pupils in the way they enjoy studying it, and that their way of work improves interest for the knowledge/learning of French language. Nevertheless, 78 % of teachers involved in this research think that a workshop about motivation with the examples from the good practice could be of great use to them. The analysis shows that teachers like to use student's book in their work and that they most often motivate pupils with their own excitement about the topic. The fact is that the motivation is a dynamic process which changes in time and in place. Teacher is a part of that process, but he/she is not the only one responsible for its outcome.

Key words: initial motivation, motivational strategies, French teachers, French in elementary school, French in high school