

Tilen Smajla, spec., Osnovna šola Vojke Šmuc, Izola

KAJ JE KORISTNO VEDETI PRI ZGODNJEM POUČEVANJU TUJEGA JEZIKA

DEJSTVA ALI KONSTRUKT REALNOSTI?

Uvod

Naš namen na tem mestu ni, da komur koli taksativno določamo življenjske usmeritve, temveč želimo le vzpodbuditi kritično mišljenje v zvezi z izobraževanjem, želeli bi pa tudi razjasniti nekatere zablode, ki so splošno uveljavljene glede javno veljavnega izobraževalnega sistema. Omejili smo se na osnovnošolsko izobraževanje in naš pogled usmerili na poučevanje in učenje tujih jezikov (v nadaljevanju TJ) oziroma tujega jezika angleščine (v nadaljevanju TJA, čeprav je na nekaterih območjih v Sloveniji prvi tuji jezik nemščina, v Nemčiji pa, recimo, francoščina ali španščina). V nadaljevanju smo izpostavili nekatere zablode staršev glede zgodnjega učenja in poučevanja tujih jezikov ter izdelali priporočila uporabne vrednosti za prihodnje razmišljanje o tej temi.

Splošno

Učenje je počasen in zahteven proces, ne obljublja hitrih učinkov in ni vedno premočrtna aktivnost. Zavedati se je treba, da je lahko pot od točke A do točke B ravna, vijugasta, večkrat prekinjena, dolga ali kratka, pa še kaj bi lahko dodali. Na tej poti smo lahko sami, pomaga pa, če imamo dobro spremstvo, ki nam lahko kakovostno svetuje. Svetovanje ni preprosta stvar, da smemo komu svetovati, moramo biti dobro strokovno in drugače podkovani, saj lahko le tako strokovnemu svetovalcu, torej učitelju, brez zadržkov zaupamo. Te vrstice pišemo z jasnim namenom pomoči in razjasnitve nekaterih zablod, predvsem pa v smislu pojasnjevanja staršem, kaj, kdaj in koliko lahko/smejo pričakovati od svojih otrok in kdaj je primerno od otroka pričakovati dobre rezultate pri učenju TJA. Ni povsem izključeno, da se ne bomo dotaknili še kake druge problematike.

Nekateri nedavni projekti ter evropske smernice in strategije (An Action Plan 2004–2006, 2003; Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching, 2001; Evropska komisija, 2008a, 2008b: 8, 2011, 2012: 5; Evropski parlament, 2009; Evropski svet, 2009; Promoting language learning and linguistic diversity, 2007, v Pižorn in Brumen, 2008; tudi European Profile of Language Teacher Education, 2004; Eurydice key data on languages, 2005, 2008; 2012; European Portfolio for Student Teachers of Languages, 2007 v Enever, 2012: 14–15, če naštejemo samo del vseh smernic) kažejo na usmeritve glede učenja in poučevanja na nadnacionalni ravni ter narekujejo potrebne spremembe miselnosti, kar je dejansko v ozadju jezikovnih politik.

Nekatere raziskave na področju zgodnjega poučevanja tujega jezika (Chodiah, 2008; Emery, 2012; Emery, 2012; Enever, Moon in Raman, 2009; Enever, 2011; Garton, Copland in Burns 2011; Graddol, 2006; Wang, 2002, 2007, 2009 v Brumen in Dagarin Fojkar, 2012: 29) poskušajo omenjene smernice prenesti v razred oziroma predavalnico, kar ni preprosta zadeva. Zahteva veliko prizadevanj in premikov v šolskih politikah in v glavah izvajalcev le-teh. Bistveno kakovostnejšega premika na bolje ne moremo doseči brez strokovno podkovanih izvajalcev. Kdo je kvalificiran za izvajanje zgodnjega poučevanja TJ v prvem triletju vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, je vprašanje bistvenega pomena za trenutno šolsko oblast, saj naj bi bil TJA vpeljan v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (v nadaljevanju VIO oziroma od prvega do tretjega razreda osnovne šole) osnovne šole s šolskim letom 2013 (Brumen in Fojkar Dagarin, 2012: 39), in sicer v prvi razred, najprej v obliki pilotnega projekta, v šolskem letu 2015/2016 pa frontalno v vse osnovne šole. Naj omenimo, da je bila v šolskem letu 2011/2012 v pripravi vpeljava drugega tujega jezika v drugem VIO osnovne šole, ki pa ja bila zaradi gospodarske krize preložena za leto dni. Drugi tuji jezik tudi v šolskem letu 2012/2013

ni bil vpeljan in zdaj z veliko skepse pričakujemo dejanski datum vpeljave. Zadržkom verjetno botrujejo tako finančne kot kadrovske prepreke.

PROBLEM, NAMEN IN CILJI PRISPEVKA

V prispevku se ukvarjamo s problemom zgodnjega poučevanja tujega jezika angleščine (v nadaljevanju TJA) v obdobju od prvega do četrtega razreda osnovne šole. Osredinili smo se na zgodnje poučevanje TJA v tretjem razredu osnovne šole, saj se glede na mednarodne in nacionalne študije poučevanje tujega jezika vpeljuje v vedno nižje razrede osnovne šole in celo v predšolsko obdobje. Za izobraževalne institucije in državo to predstavlja velik izziv, saj je treba poleg finančnih sredstev zagotoviti tudi primerno izobražene pedagoške delavce. Ravno slednje predstavlja največji izziv. Poleg tega je treba pomembne deležnike v družbi prepričati o smiselnosti vpeljevanja pouka TJA v zgodnje obdobje, prav tu pa naletimo na starše, njihova prepričanja in mnenja ter potrebe.

Namen prispevka je predstaviti nekatere zablode glede zgodnjega poučevanja tujega jezika, saj so v slovenski družbi zelo pogoste. Družbi želimo nalili čistega vina prav s ciljem iz zadnjega dela prispevka, kjer smo poleg rezultatov študije primera zapisali tudi priporočila staršem. Priporočila so zapisana na temelju analize rezultatov anketnega vprašalnika s starši v okviru študije primera. Anketne vprašalnike hrani avtor prispevka.

Metode

Prispevek temelji na deskriptivni metodi pedagoškega raziskovanja. Uporabljene so bile kvalitativne metode raziskovanja – študija primera in polstrukturirani intervju.

Raziskovalna vprašanja

Glede na zgoraj zapisano nas zanima:

- Kakšno je mnenje staršev glede zgodnjega poučevanja tujega jezika?
- Kakšna so njihova pričakovanja glede zgodnjega poučevanja tujega jezika?
- Katere zablode so navzoče pri zaznavanju zgodnjega učenja tujega jezika?

KAKŠNEGA UČITELJA ŽELI MODERNA EVROPSKA ŠOLA?

Kdo pa lahko poučuje tuji jezik na razredni stopnji, torej v prvem in drugem VIO osnovne šole?

Če ohranimo evropsko perspektivo, moramo nujno omeniti okvire, ki jih v svojih ugotovitvah navaja Eurydice (2008). Slednji na evropski ravni omenja tri glavne kategorije učiteljev tujih jezikov, in sicer neke vrste splošne učitelje, učitelje specialiste, delno specializirane učitelje in nekvalificirane učitelje (Eurydice, 2008: 77–78). Preglednica 1 prikazuje kategorizacijo kvalifikacij učiteljev po ugotovitvah Eurydice.

Preglednica 1: Evropske kategorije kvalifikacij učiteljev tujih jezikov, (povzeto po Eurydice, 2008: 78)

Naziv	Opis kvalifikacije
Splošni učitelj	Kvalificiran za poučevanje (skoraj) vseh predmetov kurikuluma, vključno s tujim jezikom, ne glede na specifično izobrazbo
Učitelj specialist	Kvalificiran za poučevanje dveh različnih predmetov, eden od teh je tuji jezik.
Delno specializiran učitelj	Kvalificiran za poučevanje skupine najmanj treh različnih predmetov, pri čemer je en ali več kot en tuji jezik.
Nekvalificiran učitelj	Ni posebej opredeljeno po Eurydice. Primeri: v Veliki Britaniji je to lahko višji jezikovni asistent, ki poučuje tuje jezike, navadno je to naravni govorec, ki ima univerzitetno izobrazbo za poučevanje svojega jezika.

V zgoraj navedeni tabeli je opisano zatečeno stanje iz leta 2008, ki kaže na to, da bo na področju izobraževanja bodočih in usposabljanja sedanjih učiteljev tujih jezikov za zgodnje poučevanje potrebnega še veliko dela.

Študija ELLiE (Enever, 2012: 18–22) ugotavlja, kako bistvenega pomena so realno zastavljeni cilji jezikovnega pouka. Izkazalo se je namreč, da so velikokrat previsoko zastavljeni cilji vodili v frustracije in razočaranje. Nadalje ugotavlja še slabo pripravljenost učiteljev pri vzdrževanju visoke ravni motivacije v okviru 30- do 45-minutne učne ure; omeni še, da je učiteljem namenjenega premalo usposabljanja in izobraževanja o zgodnjem poučevanju tujega jezika, pri katerem so poleg obveznih dobrih jezikovnih kompetenc ena šibkejših točk učiteljev tudi ključne druge kompetence (ravno tam). Koristno je torej učitelje, ki bodo poučevali na zgodnji stopnji, dobro podkrepiti tudi z jezikovnimi kompetencami, saj so za kakovostno poučevanje izrazito pomembne. Dobre jezikovne kompetence so pomembne prav pri zgodnjem poučevanju tujega jezika, saj v nasprotnem primeru tvegamo ustvarjanje popačene slike o fonetiki tujega jezika. Učenec s popačeno sliko besed v TJ bo imel težave pri glaskovanju in v nadaljevanju pri razvijanju bralnih strategij. Te pa so bistvene za razvoj učnih strategij (Pečjak, 2013). Ta in nekateri drugi pereči problemi so bili izpostavljeni v novejših raziskavah o zgodnjem poučevanju tujega jezika (Chodiah, 2008, v Brumen in Dagarin Fojkar, 2012; Enever, Moon in Raman, 2009; Enever, 2011; Garton, Copland in Burns, 2011; Wang, 2002, 2007, 2009, v Brumen in Dagarin Fojkar, 2012: 29). Glede na rezultate raziskav o jezikovnem razvoju otrok oziroma mlajših učencev, sta kakovost in usposobljenost učiteljev za zgodnje poučevanje bistvenega pomena, saj se ravno v tem obdobju, od rojstva do približno osmega ali devetega leta starosti, razvijajo osnovne jezikovne zmožnosti (García in Frede, 2010: 1).

Želje

V okviru študije primera, ki je bila izvedena v oddelku 3. b osnovne šole Vojke Šmuc v Izoli, smo izvedli krajšo raziskavo. Ob pomoči staršev učencev je bil izpeljan anketni vprašalnik, z otroki pa je bil izveden polstrukturiran intervju. Navedene raziskovalne tehnike so bile izbrane zato, ker zagotavljajo razmeroma dober vpogled v raziskovano populacijo, niso invazivne, njihova izpeljava pa je enostavnejša. Na podlagi rezultatov vprašalnika staršev lahko ugotovimo naslednje (poudarjamo nekatere rezultate, ki so pomembni za ta prispevek) (Smajla, 2013b):

- odzivnost je bila visoka, saj je kar 20 staršev od 22 (90,9 %) vprašalnik izpolnilo in vrnilo,
- starši so bili zelo ali celo izjemno zadovoljni z izpeljavo,

Preglednica 2: Ustreznost termina izpeljave uric vesele angleščine

Izjemno zadovoljen	Zelo zadovoljen	Srednje zadovoljen	Manj zadovoljen	Nezadovoljen
4	7	6	2	1
Odstotek	Odstotek	Odstotek	Odstotek	Odstotek
20	35	30	10	5

Preglednica 2 prikazuje zadovoljstvo staršev učencev oddelka 3. b z ustreznostjo termina izpeljave uric vesele angleščine. Prevladuje zadovoljstvo (55 % staršev), srednje zadovoljnih je 30 %, medtem ko je manj zadovoljnih le 10 %. Lahko torej trdimo, da prevladujejo zadovoljni starši, saj jih je velika večina (85 %) zadovoljnih z izpeljavo uric vesele angleščine.

- Rezultati ankete staršev in rezultati polstrukturiranega intervjuja z otroki glede pomembnosti učenja tujega jezika in njegove namembnosti so se precej ujemale, saj je velika večina otrok (12 od 19 udeležencev ali 63 %) poudarila uporabnost tujega jezika v **komunikaciji** (T. S.), 10 staršev od 17, (58,8 %), ki so odgovorili na 4. vprašanje vprašalnika za starše (glej Smajla, 2013b: 32), je poudarilo

pomembnost učenja tujega jezika za potrebe službe, študija in **sporazumevanja** (T. S.).

- Pričakovanja staršev glede učenja tujega jezika so precej visoka prav v smislu motivacije za delo v prihodnosti in želje, da se otroci kaj naučijo, saj skupno 8 staršev od 17 (47 %) od pouka TJA pričakuje motivacijo in (uporabno) znanje (Smajla, 2013b: 21).
- Rezultati petega vprašanja (»Zakaj se je dobro učiti TJA?«) intervjuja z otroki so pomembni zato, ker izpostavijo pomembnost poznavanja tujega jezika za delo in sporazumevanje (skupno 13 odgovorov od 19 ali 68,4 %).
- Izpostavilo se je, da je počutje učencev staršem zelo pomembno, saj je glede na rezultate vprašalnika 90 % staršev, ki so odgovorili na 13. vprašanje (»V kakšni meri se Vam zdi pomembno počutje učencev pri pouku tujega jezika?«), označilo počutje učencev kot zelo pomembno (Smajla, 2013b: 26).

Do podobnih rezultatov so prišli tudi drugi raziskovalci, ki so raziskovali motivacijo pri učenju tujih jezikov in druge afektivne značilnosti mlajših učencev (Gardner in MacIntyre 1993; Gardner, 1995, 2010, v Mihaljević Djigunović, 2012: 57; Moon, 2005: 3), pa tudi drugi raziskovalci, ki so kot cilj zgodnjega učenja tujih jezikov poudarjali naravnost in motivacijo (Blondin idr., 1998; Edelenbos, Johnstone in Kubanek, 2007, v Mihaljević Djigunović, 2012: 58). Če želimo biti pri poučevanju tujih jezikov uspešni, moramo upoštevati nabor kontekstualnih dejavnikov, npr. strah pred jezikom, učni slog in učne strategije, jezikovne zmožnosti in podobno. Vse te dinamike moramo učitelji upoštevati, če želimo pri otrocih odpraviti blokade pri učenju. Tega bi se morali zavedati tudi starši in temu prilagoditi svoja pričakovanja. Za starše in druge udeležence v procesu učenja in poučevanja bi bilo koristno, da se zavedajo pomembnosti dejavnikov, kot so odnos do učitelja in čustva, ki jih učenci gojijo do učitelja osebno in do učitelja kot institucije, kot tudi splošna klima v učilnici in učne metode, ker pomembno vplivajo na mlajše učence (Moon, 2005: 16). Ugotovljeno je bilo tudi, da so mlajšim učencem zelo pomembna mnenja staršev o učiteljih in šolskem sistemu (ravno tam).

Poudarjamo torej, da bi bilo treba nekako prilagoditi stališča staršev do šole, šolskega sistema in samih učiteljev, saj imajo lahko v zgodnjem obdobju uničujoč vpliv na učencev odnos do učenja, v poznejši dobi pa utegnejo biti učenci manj navdušeni nad sodelovanjem z učitelji (Moon, 2005: 17) in postanejo drugi deležniki pomembnejši. Prav to škodo je težje popraviti, saj se lahko zgodi, da zaradi razvojno pogojenih dejavnikov učenci razvijejo negativen odnos do učenja tujega jezika.

ZABLODE

Zablode staršev

Starši imajo velika pričakovanja (glej Smajla, 2013b). Splošno razširjeno je mnenje, da so otroci neke vrste tabula rasa, prazna steklenica, ki jo moramo napolniti s »pravim« znanjem. To še posebej velja pri učenju jezika bodisi tujega bodisi materinščine. Zavedati se moramo, da otroci v razred in v proces učenja vstopijo z že veliko izkušnjami o jeziku in življenju, poleg tega imajo razne naravne sposobnosti, ki jim pomagajo pri učenju na splošno in tudi pri učenju tujega jezika, v našem primeru angleščine, v zvezi s katero imajo že ustvarjena določena stališča in poglede (Moon, 2005: 1, 15).

Zablode o motiviranosti za učenje

Želeli bi razbliniti naslednji mit o naravni visoki motiviranosti za učenje tujih jezikov. Raziskovalci MacIntyre, Baker, Clément in Donovan (2002, v Mihaljević Djigunović, 2012: 57) trdijo, da se mlajši učenci zelo razlikujejo v stopnji motivacije, pozitivnega odnosa in prisotnosti ali odsotnosti zavor in so uspešni pri učenju. Ugotavljajo, da se ravno toliko razlikujejo med seboj, kot se na primer starejši učeči, in ravno tako poudarjajo potrebo po raziskovanju individualnih razlik posameznih učečih (ravno tam). Na tem mestu moramo razčistiti pojem mlajši učenci, ki se v različnih socialnoizobraževalnih okoljih različno interpretira. To je bil razlog, da je delovna skupina članic Evropske

unije pred kratkim opredelila izraz mlajši učenec. To je učenec na osnovnošolski stopnji v starostnem obdobju 7 do 12 let, dodatno pa je določila še starostno obdobje za zelo mlade učeče se, in sicer naj bi bili to otroci v starostnem obdobju 3 do 6 let, v Sloveniji torej predšolski otroci in otroci v prvem razredu devetletne osnovne šole (ravno tam).

Pomembno je tudi vedeti, da otroci ob začetku učenja tujega jezika (v Sloveniji je to pri starosti 9 let, ponekod celo 8 let, če začnejo že v tretjem razredu osnovne šole, nekateri celo prej, recimo v prvem razredu osnovne šole v okviru obšolskih dejavnosti) nehoti delajo leksikalne napake, ker sta v procesu učenja tako jezik 1 (pa naj bo to slovenščina ali kak drug jezik, ki ga otroci govorijo doma) kot jezik 2, tj. tuji jezik, aktivna, pri čemer seveda prevladujoči jezik navadno vedno vpliva na šibkejši jezik, pa naj bo to jezik 1, 2 ali celo 3 (van Hell, 2013). Proces lahko deluje tudi obratno, pri čemer znanje tujega jezika lahko vpliva na jezikovne zmožnosti v maternem jeziku ali jeziku 1, če so govorne sposobnosti (tekoče sporazumevanje) v šibkejšem jeziku relativno visoke (ravno tam). Če povzamemo, se moramo starši in učitelji zavedati, da se tako pri mlajših kot starejših učencih tujega jezika oba jezika ves čas prepletata in včasih tvorita trenutno nenavadne povezave, ki v položaju šolskega učenja lahko povzročajo posmeh, to pa ne odstopa od razvojno pogojene normale.

Vpliv skritega kurikula

Omeniti moramo tudi še en pomemben dejavnik pri izvajanju pouka, in sicer tako imenovani »skriti kurikulum«. Gre za vse tisto, kar obsega šolsko življenje, vsa skrita sistemska orodja, s katerimi se učenci socializirajo, če hočejo preživeti šolo kot institucijo. Zavedati se moramo namreč, da učenje v šoli ni samo kognitivni napor, ki ga vloži učeči se, temveč je tudi sprejemanje socialnih norm, pogledov, vrednot, podrejanje osebnim koristim v korist skupnim itn. (Wakounig, 2004: 6–9). Tu smo učitelji v precepu, saj se znajdemo med težnjami po kritičnem in ustvarjalnem izražanju otroka in razvijanju njegovih¹ individualnih kognitivnih sposobnosti ter podpiranju razvoja posameznih bolj izraženih zmožnosti. Veliko energije vložimo v to, da uspešno krmarimo med pričakovanji šole kot institucije z zahtevami po brezhibnem delovanju in podrejanju določenim vrednotam ter posameznikovimi pričakovanji ter osebnimi preferencami. Starši bi se morali torej zavedati dejstva, da so občasno težko razumljive zahteve učiteljev po podrejanju nekim nenapisanim pravilom in dajanju prednosti določenim vrednotam le izraz in rezultat skritega dela kurikula, torej nenapisanih pravil družbe, v kateri živimo.

PRIPOROČILA

V tem delu bomo zapisali naša priporočila za razmišljanje o prihodnjem delu na področju vzpodbujanja otrok pri zgodnjem učenju tujih jezikov. Težko bomo našli raziskovalca ali strokovnjaka kakega drugega profila, ki se ne bi strinjal z naslednjimi priporočili (Emery, 2012, v Brumen in Dagarin Fojkar, 2012: 30–31):

- učiteljem v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju je treba omogočiti specifično izobraževanje,
- posebno pozornost je treba posvetiti nivoju poučevanja, ponudnike izobraževanja je treba spodbuditi k spremembi trenutnega sistema, ki proizvaja učitelje splošnih kvalifikacij, ki niso primerne za poučevanje na zgodnji stopnji,
- učitelje angleščine za poučevanje na zgodnji stopnji je treba posebej izobraževati,
- treba bi bilo opraviti dobro premišljen izbor kandidatov za učitelja angleščine, ki imajo dobre jezikovne kompetence, ali pa poskrbeti za ustrezno usposabljanje, da bodoči učitelji pridobijo znanje na primernem nivoju,
- rezultati nekaterih raziskav (na primer Nikolov, 1999) so pokazali, da je za mlajše učeče se bolj značilna pozitivna naravnost kot za starejše učeče se, nekateri drugi raziskovalci (na primer Lasagabaster, 2003; Williams, Burden in Lanvers, 2002, v Mihaljević Djigunović, 2012: 60) pa niso našli bistvenih razlik pri naravnosti v povezavi s starostjo,

¹ Moški spol je rabljen splošno za vso populacijo učečih, tako za dekleta kot za dečke (op. Smajla).

- priporočljivo je ozavestiti izzive v trenutnem delovnem okolju in ustvarjati ter vzdrževati primerno vzpodbudno delovno okolje,
- zavedati se moramo odločilnega vpliva pričakovanj s strani učiteljev in drugih (Moon, 2005: 28–29), saj učiteljeva pričakovanja in pričakovanja drugih izoblikujejo otrokovo samopodobo in jo zaznamujejo še veliko naslednjih let,
- za učence je koristno, da se jim približamo s pozitivno naravnostjo (glej Smajla, 2013a) in z visokimi pričakovanji, tako lahko zvišamo njihova pričakovanja in posledično izboljšamo njihov izkoristek (Moon, 2005: 31),
- zavedati se moramo pomembnosti otrokove samopodobe, ki se razvije skozi otrokovo percepcijo sprejemanja s strani drugih (po Moon, 2005: 49),
- navodila za delo, tako doma kot v šoli, je treba podati v preprosti obliki ob demonstraciji uporabne vrednosti (Moon, 2005: 53).

Treba bi bilo razvijati kognitivne zmožnosti otrok s pomočjo ciljnih aktivnosti. Menimo, da se je treba zavedati, da je leva možganska polovica »odgovorna« za jezikovno produkcijo, čeprav so raziskave dokazale, da so tudi nekateri centri v desni možganski polovici (Poarch in van Hell, van Hell, avgust 2013) odgovorni za razvoj in delovanje jezikovnih zmožnosti. Na začetku pouka bi bilo treba staršem jasno in strokovno razložiti smisel in pomen razvoja jezikovnih zmožnosti ter jih poučiti o primernih in manj primernih metodah. Morebiti bi bilo treba staršem po vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju ponovno pojasniti prednosti in slabosti obšolskih in šolskih aktivnosti, v katere vpisujejo svoje otroke, s poudarkom na pridobivanju bralnih zmožnosti ter razvoju jezikovnih zmožnosti.

Naslednji pomemben dejavnik pri pridobivanju kakovostnega znanja je seveda okolje, tako neposredno učno okolje v šoli kot posredno okolje, torej dom. Po zadnjih študijah precej pomaga, če je učno okolje pozitivno in vzpodbudno (Nikolov, 2002, v Mihaljević Djigunović, 2012: 64; Moon, 2005: 3, 10; Smajla, 2013: 26). Ugotavljamo tudi, da je odnos učiteljev do učencev zelo pomemben, saj lahko pomaga pri nižanju ovir oziroma odpravi slednjih in odpravi strahov. Odnos učitelja do učenca in obratno je lahko celo pomembnejši dejavnik pri pridobivanju jezikovnih spretnosti od same metode poučevanja (Moon, 2005: 16). Otroci načeloma ponotranjijo odnos do učenja, kot ga imajo tako imenovani pomembni preostali, recimo starši, bratje in sestre, prijatelji in učitelji (glej raziskave avtorjev Low, Brown, Johnstone in Pirrie, 1995; Nikolov, 2002; Szpotowicz, Mihaljević Djigunović in Enever, 2009). Če pogledamo rezultate študije primera (glej Smajla, 2013), ugotovimo, da je za starše najbolj pomembno (18 odgovorov od 20, 90 %), da se njihovi otroci pri pouku tujega jezika počutijo sproščene in sprejete, torej dobro. Tako popustijo jezikovne zavore in se poveča možnost, da se jezikovne spretnosti bolje ponotranjijo.

Uporabno bi bilo poznati in interpretirati gestikulacijo otrok med poukom, še posebej pri učenju tujega jezika. Z gestikulacijo (glej tudi Gullberg, avgust 2013) v procesu SLA² si otroci pomagajo pri izražanju vsebine, kar ni zanemarljivo, saj lahko gestikulacijo v procesu ocenjevanja do neke mere upoštevamo. Gestikuliranje načeloma ni kulturno pogojeno, kot se stereotipno verjame, ter tudi ni bistveno bolj intenzivno na jugu ali manj intenzivno na severu Evrope (glej Gullberg, 2013). Raziskave so ugotovile tudi, da se razumevanje pri učenju TJ izboljša, če so učenci izpostavljeni več spodbudam, vizualnemu in avdiogradivu in gestikuliranju (Gullberg, 2013a, 2013b). Ustrezna gesta s primernim referenčnim pomenom lahko pomaga pri učenju, vendar mora biti kongruentna in kulturno nepogojena, sicer lahko vodi k nerazumevanju ali celo konfliktu (ravno tam). Po raziskavi Sueyoshie in Hardison (2005, v Gullberg, 2013) imajo največji izkoristek ravno najšibkejši učenci, ki očitno potrebujejo veliko podpore in veliko spodbud iz okolja.

² SLA – Second language acquisition – pridobivanje drugega jezika, kar se razume tudi kot učenje drugega jezika (prevod T. Smajla).

NAMESTO SKLEPA

Namesto sklepa želimo še enkrat poudariti, da je pomembno, kako dobro poznamo otroke in njihove posebnosti, saj bomo le tako izbrali uspešno metodo poučevanja, tako učitelji v šolski situaciji kot starši v domačem okolju. Zavedati se moramo, da učenje poteka vedno in ob vsaki priložnosti. Na nezavedni in zavedni ravni se otroci v različnih starostnih obdobjih učijo s posnemanjem različnih starejših oseb, prav zato je pomembno, s kakšnimi starejšimi oziroma pomembnimi drugimi pridejo v stik. Potrebna znanja in spretnosti si bodoči učitelji pridobivajo tako v okviru formalnega študija kot tudi v obliki neformalnega učenja. Morda bi morali v univerzitetne kurikule vpeljati še predmete, kot sta multimodalna večjezičnost in uporaba gestikulacije pri učenju tujega oziroma drugega jezika, poudarek pa bi moral biti tudi na psiholoških vsebinah. Sploh pa je koristno upoštevati naslednji dve misli, in sicer kar je dobro za otroke oziroma učence, je verjetno enako dobro tudi za nas odrasle oziroma učitelje. Poleg tega pa bomo odrasli oziroma učitelji doživeli večjo izkušnjo samozavesti in izpolnjenosti, če bomo ustvarili oziroma soustvarili srečno in varno učno okolje, zato se splača stremeti k temu cilju.

LITERATURA

- Brumen, M. in Dagarin Fojkar, M. (2012). Izobraževanje učiteljev za poučevanje tujih jezikov v osnovni šoli v Sloveniji. *CEPS Journal*, št. 3, leto 2012, str. 29. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Chambers, G. (2000). *Motivation and the learners of modern languages*. V: Green, S. (ur.). *New perspectives on teaching and learning modern languages*. Clevedon: Multilingual Matters, str. 46–76.
- Commission of the European Communities (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: An action-plan 2004–2006*. Dostopno na [http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages_en.htm]. Pridobljeno dne 20. 12. 2013.
- Council of Europe (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Main version. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Dostopno na [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp]. Pridobljeno dne 21. 12. 2013.
- Emery, H. (2012). *A global study of primary English teachers' qualifications, training and career development*. *ELT Research papers* 12-8. Velika Britanija: British Council. Dostopno na [<http://englishagenda.britishcouncil.org/research-papers/global-study-primary-english-teachers%E2%80%99-qualifications-training-and-career-development>]. Pridobljeno dne 9. 8. 2013.
- Enever, J., Moon, J. in Raman, U. (ur.) (2009). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading, VB: Garnet Education. Dostopno na [http://www.janetenever.co.uk/files/janetenever_1.pdf]. Pridobljeno dne 9. 8. 2013.
- Enever, J. (ur.) (2011). *ELLiE: Early language learning in Europe*. London, VB: The British Council. Dostopno na [<https://metranet.londonmet.ac.uk/research-units/iset/projects/ellie.cfm>] Pridobljeno dne 8. 8. 2013.
- Enever, J. (2012). *Current Policy Issues in Early Foreign Language Learning*. *CEPS Journal*, let. 2, št. 3, leto 2012, str. 9–26. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- European Commission (2004). *European Profile of Language Teacher Education*. Dostopno na [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf]. Pridobljeno dne 22. 8. 2013.
- Eurydice (2008). *Key data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Dostopno na [http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf]. Pridobljeno dne 8. 8. 2013.
- European Parliament (2009). *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*. Dostopno na [<http://www.poliglotti4.eu/docs/publications/EP%202009%20>

Resolution%20on%20Multilingualism%20asset%20for%20Europe%20and%20a%20shared%20commitment.pdf]. Pridobljeno dne 9. 8. 2013.

Evropska komisija (2008a). Sklepi Sveta z dne 22. maja 2008 o večjezičnosti. Dostopno na [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:140:0014:01:sl:HTML]. Pridobljeno dne 22. 12. 2013.

Evropska komisija (2008b). Komisija evropskih skupnosti. Sporočilo komisije evropskemu parlamentu, svetu, evropskemu socialno-ekonomskemu odboru in odboru regij. Dostopno na [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_sl.pdf]. Pridobljeno dne 22. 12. 2013.

Evropska komisija (2011). Civil Society Platform on Multilingualism. Policy Recommendations for the Promotion of Multilingualism in the European Union. Dostopno na [http://ec.europa.eu/languages/pdf/doc5088_en.pdf]. Pridobljeno dne 20. 12. 2013.

Evropska komisija (2012). Sporočilo komisije evropskemu parlamentu, svetu, evropskemu socialno-ekonomskemu odboru in odboru regij. Ponovni razmislek o izobraževanju: naložbe v spretnosti za boljše socialno-ekonomske rezultate. Dostopno na [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_sl.pdf]. Pridobljeno dne 26. 12. 2013.

Evropski parlament (2009). Večjezičnost: prednost Evrope in skupna zaveza. Strasbourg: Evropski parlament. Dostopno na [http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0162+0+DOC+XML+V0//sl]. Pridobljeno dne 23. 12. 2013.

Evropski svet (2009). Language Education Policy Profiles-A transversal analysis: trends and issues. Dostopno na [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_EN.asp]. Pridobljeno dne 27. 12. 2013.

García, E. E., Frede, E. C. (ur.) (2010). Young English Language Learners: current research and emerging directions for practice and policy. New York: Teachers College.

Garton, S., Copland, F. in Burns A. (2011). Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners. London, VB: The British Council. Dostopno na [http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B094%20FINAL%20Aston%20University%20A4%20report_2column_V3.pdf]. Pridobljeno dne 7. 8. 2013.

Graddol, D. (2006). English next: Why global English may mean the end of »English as a foreign language«. London, VB: The British Council. Dostopno na [http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf]. Pridobljeno 27. 8. 2013.

Gullberg, M. (2013a). Multimodal multilinguism, gestures, SLA, and bilingualism. DGfS Summer School: Language Development: Evolution, Change, Acquisition. Od 12. avgusta do 30. avgusta 2013. Berlin: Humboldt Universität. Dostopno na [http://www2.hu-berlin.de/dgfs_sommerschule/]. Pridobljeno dne 20. 8. 2013.

Gullberg, M. (2013b). So you think gestures are compensatory? V: Anna Flyman Mattsson in Catrin Norrby (ur.). Language Acquisition and Use in Multilingual Contexts. Theory and practice. Travaux de L'Institut de Linguistique de Lund 52, str. 3950. Lund: Lund University. Dostopno na [http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=4072080&fileId=4075031]. Pridobljeno dne 26. 12. 2013.

Lasagabaster, D. (2003). Attitudes toward English in the Basque Autonomous Community. World Englishes, let. 22, str. 585–597. Dostopno na [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-971X.2004.00346.x/abstract]. Pridobljeno dne 27. 8. 2013.

Lightbown, P. M. in Spada, N. (2013). How Languages are Learned. 4th edition. Oxford: OUP.

Low, L, Brown, S, Johnstone, R. in Pirrie, A. (1995). Foreign language in primary schools evaluation of the Scottish pilot projects 1993–1995. Final report. Scottish CILT. Dostopno na [http://www.asiaeducation.edu.au/for_teachers/professional_learning/languages/professionallearningproject/intercultural_language_learning/learning_program_resources/ill_res_9_background.html]. Pridobljeno dne 27. 8. 2013.

Mihaljević Djigunović, J. (2012). Odnos in motiviranost mlajših učencev do učenja tujega jezika. CEPS Journal, let.2, št. 3, leto 2012, str. 56–72.

- Moon, J. (2005). *Children Learning English. A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford: Macmillan.
- Nikolov, M. (1999). »Why do you learn English?« »Because the teacher is short.«: A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language teaching research*, 3(1), str. 33–65.
- Nikolov, M. (2002). *Issues in English language education*. Bern: Peter Lang.
- Pečjak, S. in Gradišar, M. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S. (2013). *Bralne učne strategije. Predavanje za učiteljski zbor Osnovne šole Vojke Šmuc, Izola*. Izola: 2013.
- Pižorn, K. in Brumen, M. (2008). Evropske smernice za učenje tujih jezikov na predšolski in razredni stopnji osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje*, let. 1, št. 3-4, str.: 139–147. Maribor: Pedagoška fakulteta. Dostopno na [http://www.pef.um.si/content/Zalozba/2008_01_st_3_4_revija.pdf] Pridobljeno dne 2. 8. 2013.
- Poarch, Gregory J. in van Hell, J. (v tisku). Cross-language activation in children's speech production: Evidence from second language learners, bilinguals, and trilinguals. *Journal of Experimental Child Psychology*, let. xxx, leto 2011. Dostopno na [<http://bild.la.psu.edu/publications/stuff/research-papers-directory/poarch-vanhell-2012-jecp>]. Pridobljeno dne 30. 12. 2013.
- Smajla, T. (2013a). Pozitivna psihologija: ugotavljanje pozitivne ali negativne naravnosti edukatorjev do učečih. Neobjavljen material.
- Smajla, T. (2013b). The Thrill through CLIL. – Navdušenje s CLIL-om. Neobjavljeno gradivo.
- Szpotowicz, M., Mihaljević Djigunović, J. in Enever, J. (2009). Early Language Learning in Europe: a multinational, longitudinal study. V: Enever, J., Moon, J. in Raman, U. (ur.). *Young learner english language policy and implementation: International perspectives* (141–147). Kent, Velika Britanija: IATEFL. Dostopno na [http://www.ellieresearch.eu/docs/Szpotowicz_MihaljevicDjigunovic_Enever_Ch16.pdf]. Pridobljeno dne 2. 9. 2013.
- Sueyoshi, A. in Hardison, D. M. (2005). The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*. University of Michigan: Language Learning Research Club. Dostopno na [<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0023-8333.2005.00320.x/abstract>]. Pridobljeno dne 23. 8. 2013.
- Wakounig, V. (2004). Skriti kurikulum – senca javnega kurikula. Uvod k tematskemu delu številke. *Sodobna pedagogika*, let. 55(121), št. 2, str. 6–9.
- van Hell, J. (2013). Bilingualism and second language learning: Cognitive and neuropsychological perspective. DGfS Summer School: Language Development: Evolution, Change, Acquisition. Od 12. avgusta do 30. avgusta 2013. Berlin: Humboldt Universität. Dostopno na [http://www2.hu-berlin.de/dgfs_sommerschule/]. Pridobljeno dne 20. 8. 2013.

POVZETEK

V prispevku se ukvarjamo z nekaterimi dejavniki, ki vplivajo na zgodnje poučevanje tujega jezika angleščine (v nadaljevanju TJA) v osnovni šoli, ter opišemo trenutno stanje, pridobljeno na temelju študije primera v oddelku tretjega razreda osnovne šole. S podatki, pridobljenimi z anketnim vprašalnikom za starše otrok v tem oddelku in polstrukturiranim intervjujem z učenci, smo izoblikovali priporočila za starše in opisali nekatere zablode, ki so še vedno navzoče v pojmovanju zgodnjega učenja TJA. Podatki, pridobljeni s pomočjo študije primera, so bili koristen vir informacij, saj smo na podlagi slednjega zapisali želje staršev otrok v zgoraj omenjenem oddelku. Omenili smo novejšo raziskavo s področja zgodnjega poučevanja in učenja TJA v nadnacionalnem in nacionalnem okviru ter smernice evropskih institucij. Na temelju omenjenih evropskih smernic so bile ustvarjene nacionalne smernice za zgodnje poučevanje tujega

jezika, o slednjem pišeta Brumen in Dagarin Fojkar (2012). Na podlagi smernic smo napisali nekaj misli in priporočil, predvsem v sklepu prispevka, z namenom informirati starše. Slednjim smo predstavili dinamiko zgodnjega učenja in aktivnosti, da bi se znebili zablod, ki jim zamegljujejo pogled o dejanskem stanju zgodnjega poučevanja TJA. V prispevku staršem nismo taksativno naročali, kaj morajo od tega trenutka dalje spremeniti, temveč smo jih želeli le ozavestiti in njihovo pozornost in energijo usmeriti k motivaciji lastnih otrok za učenje TJA.

Ključne besede: zgodnje poučevanje tujega jezika, mlajši učenci, pričakovanja staršev, motiviranost za učenje, zablude

ABSTRACT

The following paper deals with some factors that have influence over early learning of foreign language (shortly ELFL) in primary schools. Further, it describes the present state of affairs in the field of early learning of foreign languages. A case study has been carried out in one of the classes of the third year in an elementary school in Slovenia. Data gathered through a questionnaire for parents of the formerly mentioned class and through a semi structured interview with children from that class were used to form guidelines for parents; moreover, some delusions in the field of ELFL shared by parents were dealt with separately. Data gathered by questionnaire as well as by use of semi structured interview served as a good source of information, that formed the basis for wished expressed by parents of the formerly mentioned class. Further, the latest supranational as well as national research in the field of ELFL was presented as well as guidelines by relevant European institutions. Based on European guidelines national guidelines have been formed, which is reflected in the work of two Slovenian researchers Brumen and Dagarin Fojkar (2012) mentioned in the paper. The findings of their research were used to form suggestions for parents in the light of their better understanding of the current situation regarding ELFL. In this manner we tried to set aside some delusions parents might have regarding ELFL and rather focus their energy and attention on motivating their children to learn.

Key words: early foreign language learning, young learners, parents' expectations, learning motivation, delusions