

Sara Brezigar, Sofija Zver

Priprava učnih gradiv za poučevanje slovenščine v Furlaniji - Julijski krajini: študija primera in razvojne možnosti

Avtorici v prispevku predstavita študijo primera o pripravi in evalvaciji učnih enot za poučevanje slovenščine v vrtcih in osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom in na dvojezični šoli v Italiji, ki so nastale v okviru INTERREG projekta EDUKA2 – Čezmejno upravljanje izobraževanja. V nadaljevanju razmišljata o možnih razvojnih perspektivah na področju poučevanja manjšinskih jezikov in priprave didaktičnih gradiv. Avtorici ugotavljata, da sodobna tehnologija ponuja kar nekaj odgovorov na izzive pri distribuciji in delitvi didaktičnih gradiv za učitelje na šolah s slovenskim učnim jezikom na dvojezični šoli v zamejstvu, ki bi jih lahko slovenska skupnost v Italiji izkoristila, hkrati pa ugotavljata, da je vloga učitelja in vzgojitelja bistvena pri njihovi nadgradnji in prilagoditvi.

Ključne besede: Italija, poučevanje slovenščine, učne enote, didaktična gradiva, slovenska narodna skupnost.

Developing Teaching Materials for Teaching Slovene in FVG: A Case Study and Development Opportunities

The authors present a case study on the development and evaluation of teaching materials for teaching Slovene in schools with Slovene as language of instruction and in the Slovene-Italian bilingual school in Italy, as developed in the INTERREG project EDUKA2. The authors discuss possible developmental perspectives in the field of minority language teaching and preparation of teaching materials. The authors note that modern technology offers some answers to the challenges of distributing and sharing teaching materials among school and kindergarten teachers, and that the Slovenian community in Italy could take advantage of it, and conclude that the role of teachers and educators is still essential in upgrading and adapting teaching materials.

Keywords: Italy, teaching Slovene, teaching materials, Slovene minority.

Correspondence address: Sara Brezigar, Inštitut za narodnostna vprašanja/Institute for Ethnic Studies, Erjavčeva 26, SI-1000 Ljubljana, e-mail: sara.brezigar@guest.arnes.si; Sofija Zver, Inštitut za narodnostna vprašanja/Institute for Ethnic Studies, Erjavčeva 26, SI-1000 Ljubljana, e-mail: sofija.zver@inv.si.

1. Uvod

Dvojezičnost ima pozitiven vpliv na več dejavnikov otrokovega razvoja. Ugotovitve kažejo, da spodbuja otrokov spoznavni razvoj, metajezikovno zavedanje in divergentno razmišljanje ter pozitivno vpliva na zavedanje samega sebe (Marjanovič Umek 2009, 95). Dolgo je veljalo prepričanje (in ponekod še velja), da lahko hkratno učenje dveh jezikov zavira otrokov jezikovni razvoj (Pinter 2006). To prepričanje izvira iz strahu, da bodo otroci zmedeni in ne bodo v celoti obvladali nobenega jezika.

Otroci, ki se učijo dva jezika hkrati, oba jezika usvajajo nekoliko počasneje. Raziskave ne podpirajo domneve, da bi učenje dveh jezikov hkrati upočasnilo otrokov jezikovni razvoj ali posegalo v kognitivni in čustveni razvoj. Omejitve v jeziku dvojezičnih posameznikov so v večji meri posledica okoliščin, v katerih se posameznik uči jezika. Vzroke za omejitve pri tistih, ki usvajajo dva ali več jezikov hkrati, lahko pripišemo večji izpostavljenosti enemu jeziku ali temu, da je določen jezik bolj cenjen v skupnosti oziroma mu je posameznik bolj naklonjen (Lightbown & Spada 2006, 26).

Na območju, kjer živijo Slovenci v Italiji, se je v drugi polovici prejšnjega stoletja počasi razvijal trend vključevanja otrok iz neslovenskih družin v vzgojno-izobraževalne ustanove s slovenskim učnim jezikom. Ta trend je najprej zajemal predvsem otroke iz mešanih slovensko-italijanskih zakonov, kasneje pa je zajemal tudi vedno bolj številčno vključevanje otrok, katerih oba starša sta bila Italijana ali druge narodnosti. Najbolj se je ta trend okreplil z evropskimi integracijskimi procesi, ko je z vključitvijo Slovenije v Evropsko unijo in v šengenski prostor med italijanskim prebivalstvom v Furlaniji - Julijski krajini naraslo zanimanje za slovenski jezik in slovensko kulturo (Brezigar 2013; Jagodic & Čok 2013). To zanimanje se je odražalo tudi v povečanem vpisu otrok v vzgojno-izobraževalne ustanove s slovenskim učnim jezikom in v dvojezični šoli v Špetru, saj je vedno več italijanskih staršev v teh ustanovah videlo možnost, da otrok usvoji še en jezik in da ga vzgajajo dvojezično.

Vključevanje vedno večjega števila otrok, ki ne pozna slovenskega jezika, v slovenske vzgojno-izobraževalne ustanove pa je pripeljalo do novih izzivov. Šole in vrtci so se morali predrugačiti iz ustanov, kjer se učijo v manjšinskem jeziku in ki so namenjeni primarno ohranjanju slovenske manjšinske skupnosti (Kaučič Baša 2012), v ustanove, kjer se učijo manjšinskega jezika (Brezigar 2015). V takšnih okoliščinah tradicionalne metode učenja niso več zadoščale potrebam večjezičnega in večkulturnega prostora (Baloh & Derganc 2017). Učitelji so se soočili s potrebo po novih veščinah za učenje v spremenjenih okoliščinah (Brezigar 2015), prav tako pa so se soočali s pomanjkanjem ustreznega didaktičnega gradiva (Strani 2011). Pojavile so se številne pobude, s katerimi so različni akterji iz šolskega okolja in civilne družbe poskušali zapolniti to vrzel. Ena izmed teh pobud je bil tudi INTERREG projekt EDUKA2 – Čezmejno

upravljanje izobraževanja (EDUKA2), ki posveča enega izmed delovnih sklopov prav pripravi gradiv in usposabljanju učiteljev na področju slovenščine v vzgojno-izobraževalnih ustanovah s slovenskim učnim jezikom in na dvojezični večstopenski šoli v Špetru.

Namen tega prispevka je prikazati predpostavke in načela priprave učnih enot za krepitev jezikovnih veščin pri projektu EDUKA2 ter na osnovi evalvacije učnih enot razviti razpravo o možnih pristopih in prijemih, ki bi lahko pripomogli k izboljšanju jezikovnih veščin v slovenskem jeziku v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji in v dvojezični šoli v Špetru. V prvem delu prispevka bomo zato pogloblje preverili temeljna načela in teoretske predpostavke, na osnovi katerih so nastala didaktična gradiva. Naslednja poglavja bodo namenjena osvetlitvi priprave gradiv, metodološkemu okviru in evalvaciji gradiv oziroma učnih enot.¹ Na koncu bomo ponudili razmislek o tem, kako bi lahko bilo tovrstno delo v primeru slovenske skupnosti v Italiji v prihodnje učinkovitejše in na kakšne razvojne možnosti priprave tovrstnih gradiv nagovarjajo izkušnje pri projektu EDUKA2 – Čezmejno upravljanje izobraževanja.

2. Priprava učnih enot: teoretična izhodišča in pristopi

Strokovnjaki (npr. Brumen 2003; Strani 2011; Pižorn 2009; Pertot 2004; Kovačič 2007; Kranjc & Baloh 2007) spodbujajo učenje jezika že v predšolski dobi in v prvih razredih osnovne šole. Otroci se pri zgodnjem učenju jezikov seveda ne osredotočajo na slovnico, zanima jih samo uporabnost jezika, metajezik, s katerim opisujemo jezikovne pojave, jim je povsem neznan (Brumen 2003). Prednosti učenja jezika v otroštvu se kažejo skozi vse življenje in v številnih pojavnih oblikah. Pri izgovorjavi, melodiji in ritmu jezika otrok pridobi sposobnosti naravnega govorca jezika (Pižorn 2009), dvojezični otroci pa imajo boljše rezultate pri standardiziranih testih (predvsem pri bralnem razumevanju), imajo višjo samopodobo in razvijejo sposobnosti medkulturnega pluralizma (Pižorn 2009).

Glede na dognanja o uspešnosti zgodnjega učenja jezikov (in ob upoštevanju, da takrat prestiž jezika še ne igra odločilne vloge za motivacijo (Mezgec 2004)) se zdi vključevanje otrok v dvojezične ali slovenske manjšinske vzgojno-izobraževalne ustanove v tem zgodnjem obdobju najuspešnejše in najbolj smiselno (Baloh 2012). Tako se namreč otroci, ki ne poznajo slovenskega jezika in jih starši vključujejo v slovenske izobraževalne ustanove, hitro spoznajo s slovenskim jezikom in ga začnejo učinkovito usvajati.

Z vidika slovenske manjšine v Italiji gre za ključen proces, v katerem Nėslovinci usvajajo kompetence v slovenskem jeziku. Te jim omogočajo, da se v to (slovensko manjšinsko) okolje v čim večji meri vključujejo, ne da bi ga s svojim neznanjem spreminjali v dvojezično ali celo italijansko, kjer bi se jim zaradi

pomanjkljivih jezikovnih veščin morali slovensko govoreči otroci prilagajati pri izbiri jezika medsebojne komunikacije.

Izbira učnih metod je ključnega pomena: če je poučevanje jezika v vrtcu in v prvih razredih osnovne šole manj uspešno, otroci nimajo ustreznih veščin v slovenskem jeziku, to pa vodi v številne težave. Prvič, v višjih razredih sami težje sledijo pouku in se učijo. Drugič, okolje, ki naj bi bilo namenjeno pretežno krepitvi jezikovnih veščin v slovenskem jeziku, postane zaradi pomanjkljivih veščin dvojezično ali celo italijansko: kot pogovorni jezik se med otroki krepita italijanščina, ponekod pa jo tudi učitelji uporabljajo za poučevanje na šolah s slovenskim učnim jezikom. In tretjič, tako so na slabšem tudi tisti otroci, ki imajo sicer dobro razvite veščine komuniciranja v slovenskem jeziku, vendar so njihove možnosti rabe slovenskega jezika in učenja v tem jeziku omejene zaradi pomanjkljivih jezikovnih veščin drugih otrok.

Z vprašanjem, katere so najučinkovitejše metode za poučevanje otrok v zgodnjem otroštvu, so se ukvarjali strokovnjaki z različnih področij, in sicer razvoja otroka, teorij učenja, razvoja prvega jezika ter drugega in tujega jezika v različnih okoljih. Temeljni cilj vseh pa je otroke skozi igrivo metodologijo jezikovno, psihološko in kulturno pripraviti na učenje jezika (Skela & Dagarin Fojkar 2009). Pri projektu EDUKA2 smo z namenom, da bi bila didaktična gradiva čim učinkovitejša, proučili različne teorije učenja jezikov, iz katerih so se razvili različni didaktični pristopi: Brewster idr. (2002) navajajo na primer slušno-jezikovni pristop, komunikacijski pristop, na dejavnostih temelječ pristop, medpredmetni pristop, na zgodbah temelječ pristop in celostni telesni odziv. Značilnost slušno-jezikovnega pristopa je učenje jezika na pamet, pristop je osredinjen na učitelja (Brewster idr. 2002, 43). Komunikacijski pristop temelji na socialno-interakcijski teoriji in poudarja socialno druženje in interakcijo pri učenju jezika. Pri tem pristopu se otroci učijo jezika prek risanja, branja, pisanja, govora in poslušanja, vse to pa temelji na smiselnih dejavnostih (Brewster idr. 2002). Pri na dejavnostih temelječem pristopu učitelji spodbujajo učence k rabi jezika, ki so se ga ravnokar naučili. Vodilno načelo tega pristopa je, da si bodo učenci zapomnili tisti del jezika, ki ga potrebujejo (Brewster idr. 2002). Medpredmetni pristop lahko v šoli uporabimo za razvijanje drugega oziroma tujega jezika v povezavi z drugimi področji kurikula, kot so umetnost, gibanje, narava, matematika itn. (Brewster idr. 2002, 47). Na zgodbah temelječ pristop pa pomeni učenje jezika prek poslušanja zgodb in sodelovanja pri dejavnostih, kjer otroci lahko izdelujejo likovne umetnine, pojejo pesmi in se igrajo igre – vse na temo zgodbe (Brewster idr. 2002).

Vsi omenjeni pristopi so uporabni pri poučevanju jezika v otroštvu. Na osnovi temeljitega pregleda literature in praktičnih izkušenj vzgojiteljic, ki so sodelovale pri projektu, smo se za pripravo učnih enot za vrtec močno opirali na zadnjo predstavljeno metodo celostnega telesnega odziva. Razvil jo je profesor psihologije na Univerzi Kalifornije James Asher. Celostni telesni odziv uči jezik

skozi govor, hkrati pa skozi fizično aktivnost (Brewster idr. 2002). Pristop temelji na predpostavki, da se dodatnega jezika učimo podobno kot maternega, prek procesa dekodiranja. Avtor izhaja iz hipoteze, da so možgani in živčni sistem biološko programirani tako, da pridobivanje prvega in drugih jezikov poteka v točno določenem zaporedju in na točno določen način. Pomembna ugotovitev njegovih raziskav je, da se učenje jezikov začne prek recepcije (sprejemanja). Na začetku je vedno prisotna tako imenovana tiha doba (*angl. silent period*), ki traja različno dolgo, šele nato sledi govor (Asher 2012). Prednost te metode je, da otrokom ni treba dajati navodil, dokler niso pripravljene, poleg tega pa metoda najbolj koristi tistim, ki se lažje učijo na kinestetični način (Harmer 2001, 90). Otroci na navodilo v drugem jeziku odgovorijo z gibanjem in na ta način povežejo jezik in gibanje. Otroci torej navodilo razumejo in ga izvršijo, niso pa ga sposobni še izgovoriti.

Vzgojiteljeva/učiteljeva odgovornost pri tem je, da otrokom omogoči najboljši mogoč sprejem ciljnega jezika za izgradnjo pravih slovničnih struktur (Asher 2012). Otroci počasi začnejo razumeti glasove okoli sebe in se nanje odzivati; spregovorijo šele takrat, ko so pripravljene. To je povezava z učenjem prek celostnega telesnega odziva (Seliškar 1995). Pri mlajših otrocih je ta metoda zelo priljubljena, ker razvija poslušanje, vizualno in v kontekstu jim približa nov jezik, vključuje aktivnosti in gibanje ter ne predstavlja nobenega pritiska na otroke, da bi morali govoriti v drugem/tujem jeziku.

Asher (2012) je v svojih raziskavah dokazal, da so bili otroci, ki so se urili le v poslušanju, veliko boljši v poznavanju jezika od tistih, ki so se urili v poslušanju in govorjenju. Prav tako je dokazal, da urjenje poslušanja ugodno vpliva na kasnejši razvoj govora v drugem/tujem jeziku. Slišano, podkrepljeno z gibom, se shrani v dolgoročen spominu. S tem je potrdil tudi Krashenove (1978) ugotovitve o učenju tujega jezika, ki izpostavlja tri ključne vidike, ki jih moramo upoštevati pri poučevanju otrok z metodo celostnega telesnega odziva:

- razumevanje se razvija prek gibanja;
- otroci najprej razumejo jezik, ki ga slišijo, šele potem začnejo govoriti;
- otrok ne smemo siliti h govoru. Ko bodo ponotranjili slišani jezik, bodo začeli spontano govoriti (Krashen 1978).

Pri pripravi vsake didaktične enote je treba upoštevati starost otroka. Mlajši otroci imajo ogromno energije in se radi gibajo. Scott in Ytreberg (1990) poudarjata, da pride otrokovo razumevanje prek rok, oči in ušes.

Igra je pomembno in koristno orodje pri razvoju in učenju. Ob njej se otroci počutijo sproščene, spodbuja razvoj na zaznavno-gibalnem, čustvenem, socialnem in spoznavnem področju. Povečuje otrokovo motivacijo, razmišljanje in znanje. Spodbuja kreativnost, krepi samozavest. Didaktična igra je izobraževalno orodje, ki sledi didaktičnim ciljem. Ima svoja pravila, zahteva vodenje in končno oceno. Uvrščamo jo v inovativna izobraževalna orodja (Jurinová

2011). Didaktična igra je odličen način za vključevanje in spodbujanje otrok. Med igranjem lahko otroci naletijo na probleme, ki jih je treba rešiti, njihova želja po rešitvi pa je močan motivacijski dejavnik (Forišek & Steinová 2009). Igre imajo središčno vlogo v predšolskih ustanovah, njihova uporaba se nadaljuje tudi v šoli, predvsem v prvih treh razredih, saj pomenijo protiutež novim zahtevam (Bognar 1987).

Pri pripravi učnih enot za osnovno šolo je bilo treba upoštevati še nekaj pomembnih specifik, ki so povezane s položajem slovenskega jezika v tem okolju in s specifikami njegovega poučevanja. Grgičeva (2017) na primer opozarja na pomanjkanje posodobljenega didaktičnega gradiva, ki bi bilo v pomoč pri doseganju jezikovnih ciljev in promociji jezika med različnimi ciljnim skupinami z namenom, da bi se jezik ohranjal. Grgičeva (2017) pri svojih analizah opaža upad rabe slovenskega jezika na vsakodnevni ravni, vedno več govorcev pa se identificira z lokalnim narečjem oziroma z mešanico italijanskega in slovenskega jezika (Grgič 2016; Melinc Mlekuž 2019; Pertot & Kosic 2014).

Delo v vrtcih in predvsem v šolah, kjer jezikovna heterogenost otrok zahteva posebne pristope in metodologije dela, ni enostavno. Predvsem v predšolskem obdobju se otrok uči drugega/tujega jezika spontano in naravno. Vzgojiteljeva/učiteljeva naloga je, da mu skozi igralne dejavnosti nudi pozitivne spodbude, in izbor gradiva je pri tem bistvenega pomena. "Učitelj naj pri pouku drugega/tujega jezika uporabi veliko vizualnega gradiva (ilustracije, slike, fotografije, lutke), realije (žoga, oblačila, igrače) in druge dejavnosti." (Brumen 2011, 226) V jezikovno heterogenih skupinah ali v primeru večinsko italijansko govoreče skupine otrok spontanost učenja jezika od učnega osebja zahteva sistematično načrtovanje rutinskega in ustvarjalnega dela, igre ter specifičnega učnega gradiva. Vendar učitelji in vzgojitelji delujejo v skladu z vsedržavnimi italijanskimi smernicami, ki pa niso posebej prilagojene za jezikovno heterogene skupine v manjšinskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

Kot pogoj za izvajanje kakovostne predšolske vzgoje Baloh in Derganc (2017) izpostavljata bistvena izhodišča, ki zaobjemajo ciljno načrtovanje, nestandardne oblike in metode učenja, kot so veččutno učenje², spodbudno učno okolje, interaktivnost, igra, pomen neverbalne komunikacije, participativnost, aktivno učenje, kritično mišljenje, razvijanje veščin in spretnosti itd. Didaktične metode in gradiva lahko s sprotno evalvacijo prilagajamo skupinam otrok glede na dosežke v sporazumevanju. Kot meni Baloh (2004), morajo strokovni delavci na narodno mešanem območju v Italiji za ustrezno seznanjanje otrok s slovenskim jezikom obvladati oba jezika, J1 in J2, ter imeti strokovna in specialna didaktična znanja za seznanjanje otrok z drugim jezikom. Otrok uzavesti, da poleg materinega jezika obstaja še neki drugi jezik. Ta proces poteka na receptivni ravni, načrtovano. Vzgojiteljice strokovno in premišljeno izberejo oblike dela v ta namen. To so po navadi igralne in raziskovalne dejavnosti, metode in tehnike dela, ki spodbujajo zanimanje za spoznavanje jezika.

3. Priprava gradiv in načrtovanje evalvacije

57

Didaktična gradiva so ključen dejavnik uspešnosti zgodnjega učenja jezikov. Pri projektu EDUKA2 smo veliko pozornosti posvetili prav pripravi didaktičnih gradiv, gradiv za krepitev jezikovnih veščin, ki jih otroci potrebujejo za vsakodnevno komunikacijo, saj smo ocenjevali, da bo prav na tem področju učinek izboljševanja jezikovnih veščin največji. Kasneje smo pa učitelje in vzgojitelje izobrazili, kako naj jih uporabljajo. V tem prispevku se bomo omejili na obravnavo gradiv, ki so bila pripravljena v okviru omenjenega projekta za vrtce in osnovne šole s slovenskim učnim jezikom ter za dvojezično šolo v Špetru.

Na treh delovnih sestankih so se 2 učiteljici, 2 vzgojiteljici in 2 raziskovalki dogovorile o pripravi šestih učnih enot, od tega treh za poučevanje slovenščine v vrtcih (od 3 do 6 let) in treh za poučevanje slovenščine v prvi triadi osnovne šole (od 6 do 8 let). Učne enote so bile razdeljene na posamezne aktivnosti, tako da bi se lahko učitelj ali vzgojitelj odločil, da izvaja zgolj del učne enote ali da učno enoto razdeli na več delov/dni. Namen tega je omogočiti pedagogu maksimalno fleksibilnost pri uporabi učnih enot in enostavno vključitev posameznih aktivnosti v njegov načrt dela in učni proces.

Poleg načelne izbire jezikovnih kompetenc, ki bi jih želeli razvijati, je bilo treba izbrati ustrezne metode poučevanja, ki so narekemale pripravo didaktičnih gradiv. Ključni didaktični prijemi za pripravo učnih enot so temeljili na pristopih, ki so se izkazali za najučinkovitejše pri poučevanju tujih in drugih jezikov. Uporabili smo zgoraj predstavljena teoretična izhodišča, veliko pozornosti pa smo posvečali tudi preteklim izkušnjam sodelujočih učiteljic in vzgojiteljic. Pri pripravi učnih aktivnosti nas je ves čas vodilo načelo učenja skozi igro, uporabili smo tudi pristopa, ki temeljita na zgodbah in dejavnostih. Pri pripravi gradiv za vrtce pa je bil velik poudarek tudi na uporabi metode celostnega telesnega odziva. Učne enote³ vključujejo tudi veliko glasbe in dejavnosti, povezanih z ritmom (pesmice, melodije), gibanja (ples, vaje, igre, aktivnosti) ter kombinacije obojega.

Na delovnih sestankih so udeleženske opredelile nekaj ključnih področij vsakdanje rabe slovenskega jezika, na katerih bi bilo treba nujno krepiti jezikovne veščine. Tako so bile za osnovno šolo pripravljene enote z naslovi Hrana, Gospodinjski aparati in Moje telo v prostoru, za vrtec pa Hrana, Oblačila in Moje telo v prostoru (EDUKA2). Učni enoti Moje telo v prostoru sta bili namenjeni krepitvi jezikovnih veščin med poukom telesne vzgoje, torej povezovanju jezikovnega usvajanja in gibanja. Hkrati pa je v tej enoti stopalo v ospredje tudi spoznavanje in utrjevanje izrazoslovja, ki je povezano s telesom in izvajanjem športnih aktivnosti.

Temeljni namen učnih enot je krepiti izrazoslovje, ki ga otroci uporabljajo vsak dan, večkrat na dan, v običajnih vsakodnevnih okoliščinah, in kjer trenutno pre pogosto posegajo po italijanskih izrazih. Učne enote vključujejo tudi igre in vaje, ki krepijo odpravljanje največjih slovničnih pomanjkljivosti, ki izvirajo iz

stika z italijanskim jezikom in ki jih opažajo učiteljice in vzgojiteljice, zaznavajo pa tudi raziskovalci (npr. grem “zunaj” namesto grem “ven”, uporaba roditeljskega – npr. nočem juho namesto nočem juhe, razlika med “na” glavo in “nad” glavo ipd.) (EDUKA2).

Učne enote so opremljene z desetimi videoposnetki, ki prikazujejo izvajanje nekaterih vaj in iger, ki so zajete v učnih enotah (EDUKA2). Posnetki so bili pripravljani z namenom, da pomagajo uporabnikom učnih enot s predstavitvijo, kako se izvaja določena aktivnost. Priprava tovrstnih učnih pripomočkov za učitelje in vzgojitelje je izhajala iz predpostavke, da bodo ti uporabljali učne enote zgolj, če bodo preproste za uporabo in če bodo zelo hitro razumeli, kako naj jih uporabijo.

4. Metodološki okvir preizkušanja učnih enot

Cilj priprave učnih enot je bila krepitev jezikovnih veščin, ki jih kurikulum jemlje kot samoumevne, vendar jih otroci, ki živijo v drugojezičnem okolju, nimajo priložnosti usvajati, utrjevati in razvijati, ker na primer pri svoji vsakodnevni komunikaciji preprosto uporabljajo italijanske sopomenke.

Učne enote so preizkušali učitelji in vzgojitelji v mesecu juniju 2018 na Državni večstopenjski šoli s slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom Pavel Petričič (v dvojezičnem vrtcu in dvojezični osnovni šoli v Špetru), na Večstopenjski šoli Opčine (v vrtcu s slovenskim učnim jezikom) in Večstopenjski šoli pri Sv. Jakobu (v vrtcu in šoli s slovenskim učnim jezikom). Te šole so sodelovale pri projektu. Na vsaki šoli je bil izbran referent, ki je bil zadolžen za koordiniranje preizkušanja učnih enot glede na učne načrte posameznih vzgojiteljev in učiteljev. Učitelji in vzgojitelji so se lahko sami odločali, ali bodo preizkušali učne enote v celoti ali samo nekatere njihove dele, ki so bili zanje relevantni glede na aktivnosti v trenutno izvajajočem se učnem načrtu. Učne enote so preizkušali v vrtcih in prvih treh razredih osnovne šole.

Po vsakem preizkušanju so učitelji in vzgojitelji odgovorili na vnaprej pripravljene vprašalnike, s katerimi smo pridobili povratne informacije o osnutkih učnih enot in poskušali preliminarno evalvirati njihovo ustreznost. Temeljni namen vprašalnikov je bil pridobiti povratno informacijo učiteljev in vzgojiteljev⁴ o učnih enotah z namenom, da jih lahko izboljšamo. Poleg tega smo želeli preveriti, ali jih bodo učitelji in vzgojitelji dojemali kot uporabno orodje za krepitev jezikovnih veščin – torej kot takšno, ki bi ga uporabljali tudi v prihodnosti. S tem smo želeli pridobiti neko preliminarno povratno informacijo, ali je ustvarjanje takšnih učnih enot za dvig kakovosti pouka slovenskega jezika v tem prostoru sploh smiselno.

Vsak vprašalnik je bil sestavljen iz desetih vprašanj, osem vprašanj je bilo odprtega tipa in dve vprašanji sta bili zaprtega tipa. Prva tri vprašanja so obsegala sklop o podatkih vprašanega (ime in priimek, izobrazba, področje zaposlitve),

naslednjih sedem vprašanj se je nanašalo na učne enote (datum preizkušanja gradiv, naslov oziroma opis didaktičnega gradiva/naloge, ki so jo preizkusili, kaj se je v praksi najbolj obneslo, kaj bi pri tem gradivu spremenili, izboljšali), pri devetem vprašanju so morali oceniti gradivo (manj uporabno, uporabno, zelo uporabno), pri desetem pa se opredeliti, ali bi na osnovi preizkušanja gradivo v prihodnosti uporabljali (zagotovo ga ne bom uporabljal, verjetno ga ne bom uporabljal, morda ga bom uporabljal, verjetno ga bom uporabljal, zagotovo ga bom uporabljal).

Skupno smo pridobili štirinajst izpolnjenih vprašalnikov in pridobljene informacije posredovali učiteljicama in vzgojiteljicama, da so v učne enote vnesle potrebne spremembe. Dodatno povratno informacijo⁵ o učnih enotah smo prejeli med izobraževanji, ki smo jih izvajali na omenjenih šolah v oktobru in novembru 2018.

5. Analiza vprašalnikov in razprava

Ker niso vse učiteljice in vzgojiteljice preizkušale enakega števila/deleža učnih enot in aktivnosti, vzorec pridobljenih izpolnjenih vprašalnikov pa je bil zelo majhen, na osnovi analize vprašalnikov težko potegnemo neke splošne in trdne zaključke o pripravljenih učnih enotah. Ne glede na to nam prejeta povratna informacija nakazuje nekaj možnih ugotovitev in ponuja nekaj zanimivih izhodišč za razmislek o tem, kako bi bilo v prihodnje smiselno pristopati k pripravi učnih gradiv.

Iz analize izpolnjenih vprašalnikov je razvidno, da je šest vzgojiteljic in učiteljic ocenilo gradivo kot uporabno. Dopisale so, kaj bi v posamezni učni enoti spremenile oziroma predlagale pri njeni izboljšavi. Izboljšave so se nanašale predvsem na delo na terenu, se pravi, da bi si otroci še v živo ogledali določene stvari (npr. vaške pralnice). Kot zelo uporabno je gradivo ocenilo osem vzgojiteljic in učiteljic. Te so z uporabo didaktičnega gradiva bile zelo zadovoljne in pri samih gradivih ne bi nič spremenile, bi pa gradivo še nadgradile. Ena izmed njih je na primer pri učni enoti Oblačila (aktivnosti pod naslovom Peričice) predlagala, da bi igro s pralnim strojem nadgradili tako, da bi otroci razvrščali perilo v pralni stroj po strukturi blaga (bombaž, volna, svila). Vse učiteljice in vzgojiteljice, ki so ocenile učna gradiva kot zelo uporabna, so zapisale, da jih bodo v prihodnosti še zagotovo uporabljale, ostale pa so zapisale, da jih bodo verjetno uporabljale ali pa jih bodo uporabljale v drugačni obliki. Vse učiteljice in vzgojiteljice so se strinjale, da je zasnova vseh učnih gradiv odlično zastavljena in zelo koristna za uporabo tako v vrtcih kot v prvi triadi osnovne šole. Na osnovi odziva na prejetih izpolnjenih vprašalnikih sklepamo, da so gradiva pripravljena smiselno in kakovostno ter da vzgojiteljice in učiteljice v njih vidijo neko uporabno vrednost.⁶

Na osnovi vsebinske analize izpolnjenih vprašalnikov lahko potegnemo še nekaj zaključkov. Vprašalniki, ki so bili izpolnjeni na Državni večstopenjski šoli s slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom Pavel Petričič v Špetru, nakazujejo možnost, da bi morala biti gradiva za to (edino dvojezično) šolo morda pripravljena nekoliko drugače od učnih gradiv za vrtce in šole s slovenskim učnim jezikom. Pri pripravi gradiv v okviru projekta EDUKA2 smo izhajali iz predpostavke, da bi bila za otroke, stare med 3 in 8 let, učna gradiva za poučevanje slovenščine približno enako primerna za vzgojno-izobraževalne ustanove v vseh treh pokrajinah, ne glede na drugačno jezikovno stanje v vsaki izmed njih. Vprašalniki, ki so jih izpolnili sodelujoči v večstopenjski šoli v Špetru, nakazujejo, da je bila morda ta predpostavka napačna. Ena izmed vzgojiteljic je na primer izpostavila, da se ji zdijo gradiva za vrtčevske otroke pretežka in da je za izvedbo ene učne enote potrebovala tri dni. Zato predlaga, da bi gradivo nekoliko predrugačili. Druga vzgojiteljica z iste šole je prav tako predlagala poenostavitev, in sicer poenostavitev jezikovne strukture "nočem juhe", ker uporablja drugi sklon. Tu velja poudariti, da je bil namen te aktivnosti prav krepitev uporabe nikalnice z roditeljskim, ki jo očitno omenjena vzgojiteljica zaznava kot preveč zahtevno za svojo skupino otrok. Tretja vzgojiteljica iz iste vzgojno-izobraževalne ustanove je prav tako predlagala, da se gradivo loči na več dejavnosti. Poudariti velja, da nobena druga vzgojiteljica oziroma učiteljica z nobene druge sodelujoče vzgojno-izobraževalne ustanove ni imela podobnih pripomb o zahtevnosti ali predlogov o poenostavitvi oziroma razkosanju gradiv.

Ker je gradiva preizkušalo zgolj šest učiteljic in osem vzgojiteljic, je težko splošiti ugotovitev, da so bila gradiva za Državno večstopenjsko šolo v Špetru preveč zahtevna. Vendar ker so kar tri vzgojiteljice nakazale potrebo po poenostavitvi, utemeljeno domnevamo, da bi bilo smiselno v prihodnje natančneje preveriti, ali je to dejansko odraz drugačnih potreb ali zgolj naključja. Omenjena povratna informacija namreč narekuje razmislek o tem, ali je stanje v Benečiji tudi pri začetnih fazah usvajanja slovenskega jezika (npr. v vrtcu) tako drugačno od stanja na Goriškem in Tržaškem (kjer vrtec obiskujejo tudi otroci, ki ne poznajo slovenskega jezika), da so potrebna drugačna učna gradiva in didaktični pripomočki.

Za najnovejše učne strategije, metode in novice številni pedagogi že nekaj časa uporabljajo svetovni splet. Obstaja namreč na stotine spletnih strani, kjer učitelji in vzgojitelji lahko dostopajo do različnih učnih virov, učnih načrtov, že pripravljenih učnih listov in gradiv. Ker je položaj slovenščine v Italiji poseben in so velikokrat potrebna prilagojena didaktična gradiva za poučevanje slovenščine v okolju, kjer je slovenščina manjšinski jezik, je pred nekaj leti nastal portal SMEJ se – Slovenščina kot manjšinski jezik⁷. Ta portal je nekakšno zbirališče novih in že obstoječih orodij, gradiv in informacij za razvoj jezikovnih veščin in spretnosti v slovenskem jeziku. Gre torej za platformo, kamor bi lahko umestili vsebino, ki je nastala v obliki učnih enot pri projektu EDUKA2, in kamor bi tudi druge

učiteljice in vzgojiteljice lahko prispevale učna gradiva, ki jih same razvijajo.

Pri preizkušanju učnih gradiv pri projektu EDUKA2 se je deset učiteljic in vzgojiteljic z zelo konkretnimi predlogi odzvalo na vprašanje, kako bi lahko izboljšali učno enoto/gradivo. Pri didaktični enoti Hrana so na primer učiteljice predlagale dodatne dejavnosti, kot na primer v zaključnem delu dodati še risbo z otrokovo najljubšo hrano, v uvodni fazi dodati igro s plastično hrano, hrano bi otroci lahko preizkušali z različnimi čutili (vid, vonj), gradivu bi lahko dodali še kakšno pesem (npr. o palačinkah), omislili bi si lahko motivacijsko igro v zvezi z zajtrkom, vključili bi lahko postopek priprave palačink (otroci narišejo sestavine in postopek priprave, doma pa s pomočjo staršev le-te pripravijo). Ena izmed vzgojiteljic je pesmici (rimi) Lačni zajček dodala še melodijo.

Iz zapisanega lahko sklepamo, da ne glede na to, v kolikšni meri so didaktične enote dovršene, bi jih vzgojiteljice in učiteljice lahko še prilagodile, dopolnile in nadgradile. Takšen odziv je odraz njihovega kreativnega dela, njihovega pristopa do učenja in njihovih izkušenj ter verjetno tudi odraz nekih zametkov nečesa, kar bi se lahko ob ustrezni institucionalni podpori razvilo v neko obliko akcijskega raziskovanja v šoli.⁸

Če bi vzpostavili mehanizme, ki učitelje in vzgojitelje ne le spodbujajo k uporabi že pripravljenih učnih enot, temveč jim tudi omogočajo sprotne dopolnitve, prilagoditve in nadgradnjo učnih enot, bi to lahko pomenilo korak naprej pri izboljševanju kompetenc učiteljev in vzgojiteljev za poučevanje slovenščine v Furlaniji - Julijski krajini.⁹ Učitelji bi bili namreč hkrati uporabniki učnih enot in njihovi soustvarjalci – kreatorji. To, kar bi ustvarili, pa bi bilo na voljo tudi preostalim učiteljem in vzgojiteljem z namenom, da to lahko še oni koristijo pri poučevanju in se na takšen način opremijo z izkušnjami in znanjem vseh tistih, ki so dotlej sodelovali pri pripravi učnih enot. Vsako učno gradivo, ki ga posameznik razvije, je namreč koristna naložba za naslednjic, ko poučuje podobno enoto. Naložba časa ali denarja v dobra učna gradiva je naložba v dobro poučevanje. V primeru, da je ta naložba dostopna tudi drugim učiteljem in vzgojiteljem ter da ti k naložbi še dodatno prispevajo (svoje izkušnje in znanje), se povratek na investicijo časa in truda, v tem primeru z vidika skupnosti, neizmerno poveča.

Spletna tehnologija že nekaj desetletij omogoča tudi ustvarjanje virtualnih (spletnih) skupnosti (Renninger & Wesley 2002). Vzpostavitev takšne skupnosti med vzgojitelji in učitelji za poučevanje slovenskega jezika v Italiji bi bila neprecenljiva, saj bi ustrezno povezala delovni proces učiteljev in vzgojiteljev (v fazi priprave učne ure) z njihovim izpopolnjevanjem in piljenjem njihovih veščin. Ko bi namreč uporabljali spletna orodja za pripravo učne ure, bi se istočasno soočali z idejami kolegov, njihovimi učnimi listi in pristopi; posredno bi krepili svoje znanje in veščine. Hkrati pa bi s prispevanjem svojega inputa (z nadgradnjo učnih gradiv, z napotki za drugačne izvedbe, z izboljšavami in prilagoditvami) ustvarjali vsebino, ki bi jo uporabljali in na osnovi katere bi se učili tudi drugi

sodelujoči v skupnosti. Wagner (2012) namreč opozarja, da je pogosto velika pomanjkljivost šolskih sistemov prav ta, da imajo učitelji relativno malo možnosti za skupno delo, vzajemno učenje, svetovanje in piljenje veščin med opravljanjem dela. Izpopolnjevanje pedagogov je namreč zelo pogosto omejeno na seminarje in delavnice, ki se odvijajo daleč od učilnic. Wagner (2012) pa vidi največjo možnost za napredovanje pedagogov in piljenje njihovih veščin (in izboljšav v procesu poučevanja) prav v vzajemni delitvi idej, nasvetov, predlogov in konstruktivnih kritik.

Čeprav uporaba sodobnih tehnologij ne more nadomestiti tega, kar predlaga Wagner, predstavlja možnost ustvarjanja skupnosti učiteljev nedvomno velik korak naprej k ustvarjanju neke zaključene zanke, kjer pedagogi med delovnim procesom (priprave na uro) pilijo veščine in izboljšujejo svoje znanje (Renninger & Wesley 2002).

Odziv učiteljic in vzgojiteljic na preizkušanje gradiv pri projektu EDUKA2 nakazuje, da bi bil razvoj takšne učiteljske skupnosti mogoč in bi lahko bistveno prispeval k izboljševanju usvajanja slovenščine v Furlaniji - Julijski krajini. Znanje, izkušnje, pristopi in konkretna gradiva bi bila dostopna vsem učiteljem in vzgojiteljem, dopolnjevala in nadgrajevala bi se ves čas, hkrati pa bi se učitelji med delom (torej pripravo na uro) tudi izobraževali. Gradiva bi se konstantno izboljševala, z njimi pa tudi pouk slovenskega jezika v Italiji.

6. Sklep

Priprava gradiv v okviru projekta EDUKA2 je pokazala, da je sodelovanje med raziskovalci, učitelji in vzgojitelji zelo plodno, ko združuje prispevek novega v dotično okolje (z raziskovalnega stališča so to teoretična izhodišča, ampak tudi novi pristopi in primeri dobrih praks iz drugih okolij in drugih situacij – na primer poučevanje tujih jezikov), z uporabo in širitvijo/delitvijo tega, kar že obstaja (izkušeni, znanja in dobre prakse učiteljic in vzgojiteljic). Sinergija “novega” s “preverjenim” hkrati zagotavlja osvežitev z novejšimi pristopi in dognanji, ob zagotavljanju zelene učinkovitosti.

Čeprav je bila evalvacija priprave učnih enot prvenstveno namenjena njihovem izboljševanju in manj dovršena, kot bi si z raziskovalnega stališča želeli, je iz nje vseeno mogoče izluščiti nekaj zanimivih izhodišč za razmislek. Pri nadaljnji pripravi učnih enot bi bilo smiselno preveriti, ali je že na stopnji predšolske vzgoje pomembno diferencirati med gradivi, ki so primerna za vrtce in šole s slovenskim učnim jezikom, ter tistimi, ki so potrebna za dvojezične vzgojno-izobraževalne ustanove v Špetru. Pri pripravi učnih enot smo menili, da to ni potrebno, in sicer na osnovi dejstva, da je tudi na Tržaškem in Goriškem v vrtcih veliko otrok, ki ne zna slovenskega jezika. In vendar analiza izpolnjenih vprašalnikov nakazuje, da morda temu ni tako in da bi bilo treba pred nadaljnjo pripravo učnih gradiv to še ustrezno preveriti.

Nazadnje nas proaktivnost in kreativnost vzgojiteljic in učiteljic pri študiji primera napeljuje na misel, da morda obstaja nek potencial za grajenje skupnosti učiteljev, ki niso le uporabniki učnih enot, temveč skupaj sodelujejo pri njihovem nadaljnjem razvoju.

Čeprav je grajenje skupnosti na spletu vse prej kot preprosta naloga (O'Neill 2016), bi v tem primeru resnično veljalo preveriti, ali je izvedljiva. Aktivna učiteljska in vzgojiteljska skupnost v zamejstvu bi, prvič, pripomogla k pripravi, nadgradnji in široki uporabi dobrih učnih pripomočkov, drugič, delovni proces učiteljev in vzgojiteljev (pripravo učnih ur) bi prepredla z izpopolnjevanjem in pridobivanjem veščin, in tretjič, posledično bi lahko bistveno pripomogla k izboljševanju doseženega nivoja znanja slovenskega jezika v vrtcih in šolah s slovenskim učnim jezikom. Gre za predpostavko, ki je nastala kot neka razvojna možnost v študiji primera in bi jo bilo smiselno v prihodnosti podrobneje preveriti, in če bi se izkazala za izvedljivo, tudi uresničiti.

Literatura in viri

- Asher, J. J., 2012. *Learning Another Language through Actions*. Sky Oaks Productions, Los Gatos.
- Baloh, B., 2004. Seznanjanje s slovenščino v italijanskih vrtcih na narodnostno mešanem območju v Slovenski Istri. *Annales. Series historia et sociologia* 14 (2), 337–342.
- Baloh, B., 2012. Razvijanje kurikulumu za medkulturno zavedanje in zgodnje učenje jezika v dvojezičnem okolju/Developing Curriculum of Intercultural Awareness and Early Language Learning in Bilingual Environment. V M. Poznanovič Jezeršek (ur.) *Nacionalna konferenca Jeziki v izobraževanju. Zbornik prispevkov*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 299–311.
- Baloh, B. & Derganc, E., 2017. Jezikovna igra kot spodbuda in motivacija pri vsestranskem razvoju govora ter pri usvajanju drugega/tujega jezika v predšolskem obdobju. V M. Željeznov Seničar (ur.) *Igra in učenje predšolskega otroka*. MiB d.o.o., Ljubljana, 197–201.
- Bognar, L., 1987. *Igra pri pouku na začetku šolanja*. Državna založba Slovenije, Ljubljana.
- Brezigar, S., 2013. Ali se jezikovna skupnost v Furlaniji Julijski krajini lahko širi? Poučevanje in učenje slovenščine med večinskim prebivalstvom kot perspektiva za dolgoročno ohranjanje manjšinskega jezika: zaključki / La comunità linguistica slovena nel Friuli Venezia Giulia si può ampliare? V D. Jagodic & Š. Čok (ur.) *Med drugim in tujim jezikom: poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine*. Ciljnočasno združenje Jezik-Lingua, Trst.
- Brezigar, S., 2015. Avoiding the Dinosaur Path: An Evaluation of the Status Quo and Developmental Perspectives of the Slovene Minority in Italy. V B. Schrammel-Leber & C. Korb (ur.) *Dominated Languages in the 21st Century: Papers from the International Conference on Minority Languages XIV*. Karl-Franzens-Universität, Graz, 148–167.
- Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D., 2002. *The Primary English Teacher's Guide*. Penguin English, London.
- Brumen, M., 2003. *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu*. DZS, Ljubljana.
- Brumen, M., 2011. Učinkovito učenje in poučevanje drugega/tujega jezika na nižji stopnji OŠ. V P. Strani (ur.) *Šola na obronkih slovenščine: metodološki in didaktični vidiki poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika v Furlaniji Julijski krajini*. Državna Agencija za razvoj šolske avtonomije, Območna enota za Furlanijo Julijsko krajino, Trst, 209–223.

- Corey, S. M., 1953. *Action Research to Improve School Practices*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York.
- EDUKA2, <http://www.eduka2.eu/slv/> (dostop 2. 11. 2019).
- Forišek, F. & Steinová, M., 2009. Didactic Games for Teaching Information Theory, <http://people.ksp.sk/~misof/publications/2010hry.pdf> (dostop 2.11.2019).
- Grgič, M., 2016. The Identification and Definition of the Minority Community as an Ideological Construct: The Case of Slovenians in Italy. *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 77, 87–102.
- Grgič, M., 2017. Italijansko-slovenski jezikovni stik med ideologijo in pragmatiko. *Jezik in slovstvo* 62 (1), 89–98, 121.
- Jagodic, D. & Čok, Š. (ur.), 2013. *Med drugim in tujim jezikom: poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine*. Ciljno začasno združenje Jezik-Lingua, Trst.
- Jurinová, J., 2011. Creating Difference Didactic Games for Elementary School Pupils, <http://ki.fpv.ucm.sk/casopis/clanky/16-jurinova.pdf> (dostop 2. 11. 2019).
- Harmer, J., 2001. *The Practice of English Language*. Longman, Harlow.
- Kaučič Baša, M., 2012. Nekateri vidiki jezikovne inkluzivnosti v šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji. V D. Hozjan & M. Strle (ur.) *Inkluzija v sodobni šoli*. Univerzitetna založba Annales, Koper, 279–289.
- Kovačič, K. (ur.), 2007. *Šest poučevalnih modelov za slovenščino v šolah in vrtcih v Furlaniji Julijski Krajini: zgodnje učenje slovenskega jezika v jezikovno in narodnostno mešanem okolju Furlanije Julijske krajine*. Deželni zavod za pedagoško raziskovanje v Furlaniji Julijski krajini, Trst.
- Kranjc S. & Baloh, B., 2007. Didaktično metodične strategije zgodnjega učenja slovenščine. V K. Kovačič (ur.) *Šest poučevalnih modelov za slovenščino v šolah in vrtcih v Furlaniji Julijski Krajini: zgodnje učenje slovenskega jezika v jezikovno in narodnostno mešanem okolju Furlanije Julijske krajine*. Deželni zavod za pedagoško raziskovanje v Furlaniji Julijski krajini, Trst.
- Krashen, S., 1978. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, University of Southern California.
- Lewin, K., 1948. *Resolving Social Conflicts. Selected Papers On Group Dynamics*. McGraw-Hill, New York.
- Lightbown, P. M. & Spada, N., 2006. *How Languages are Learned* (2. izd.). Oxford University Press, Oxford.
- Marjanovič Umek, L., 2009. Razvoj otroškega govora: učinek poučevanja in učenja tujega/ drugega jezika. V K. Pižorn (ur.) *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 71–80.
- Melinc Mlekuž, M., 2019. Sporazumevalna zmožnost v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji. *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 83, 67–82.
- Mezgec, M., 2004. Jezik v večjezičnih družinah. V S. Pertot (ur.) *Otroci in starši na poti do slovenščine*. SLORI, Trst, 85–122.
- O' Neill, R., 2016. Building Online Communities that Actually Work, 23 March 2016, <https://www.inc.com/springboard/building-online-communities-that-actually-work.html> (dostop 2. 11. 2019).
- Pertot, S., 2004. *Jezikovna vzgoja v vrtcu: vidiki vzgojiteljic*. SLORI, Gorica.
- Pertot, S. & Kosic, M., 2014. *Jeziki in identitete v precepu. Mišljenje, govor in predstave o identiteti pri treh generacijah maturantov šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji*. SLORI, Trst.
- Pinter, A., 2006. *Teaching Young Language Learners. Oxford Handbooks for Languages Teachers*. Oxford University Press, New York.

- Pižorn, K., 2009. Dodatni tuji jeziki v otroštvu. (Pregledna evalvacijska študija), [https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20C4%8Dlanki%20in%20prevodi/dodatni%20tujji%20jeziki%20v%20otro%C5%A1tvu%20\(eval.studija\)_%20pižorn.pdf](https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20C4%8Dlanki%20in%20prevodi/dodatni%20tujji%20jeziki%20v%20otro%C5%A1tvu%20(eval.studija)_%20pižorn.pdf) (dostop 8. 3. 2018).
- Renninger, K. A. & Shumar, W., 2002. *Building Virtual Communities. Learning and Change in Cyberspace*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Scott, W. & Ytreberg, L. H., 1990. *Teaching English to Children*. Longman, London.
- Seliškar, N., 1995. *Igramo se in učimo – zgodnje učenje tujega jezika*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Skela, J. & Dagarin Fojkar, M., 2009. Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu. V K. Pižorn (ur.) *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 26–62.
- Strani, P. (ur.), 2011. Šola na obronkih slovenščine. Metodološki in didaktični vidiki poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika v Furlaniji Julijski krajini. Državna Agencija za razvoj šolske avtonomije, Območna enota za Furlanijo Julijsko krajino, Trst.
- Šepec, V., 2013. Uporaba veččutnega poučevanja pri pouku tujih jezikov. *Vestnik za tuje jezike* 5 (1/2), 275–289.
- Vogrinc, J., 2011. Akcijsko raziskovanje – pomemben dejavnik učiteljevega profesionalnega razvoja, http://www.pef.uni.lj.si/profiles/gradiva2/2_SEMINAR_Akcijsko%20raziskovanje_janez_2_KROG.pdf (dostop 25. 11. 2019).

Opombe

- ¹ V prispevku uporabljamo izraze učne enote, didaktična gradiva in učna gradiva. Besedni zvezi didaktična in učna gradiva se v tem prispevku uporabljata kot sopomenki. Raznolikost poimenovanja izhaja iz samega projekta EDUKA2, ki je v prijavnici opredelil pripravo "didaktičnih gradiv" in "učnih enot". V tem prispevku uporabljamo besedno zvezo učna enota v skladu z ustaljeno rabo na področju didaktike v slovenskem prostoru. Uporabljamo pa tudi besedni zvezi didaktična in učna gradiva, ker se je to izrazoslovje uporabljalo pri projektu EDUKA2, predvsem v zvezi z vprašalnikom za preizkušanje gradiva. Uporaba izrazov učna gradiva in didaktična gradiva je bila namerna, saj smo želeli, da se učitelji in vzgojitelji ne omejuje strogo na strukturo učne enote, temveč gradiva preizkušajo glede na lastne potrebe – po delčkih, lahko tudi iz različnih učnih enot.
- ² Veččutno učenje je metoda, s katero se približamo učenčevemu zaznavnemu načinu in s tem olajšamo usvajanje znanja tujega jezika (Šepec 2013).
- ³ Učne enote so dostopne na spletni strani <http://www.eduka2.eu/slv/didakticno-gradivo/poucevanje-slovenscine-kot-j1-v-italiji/> (EDUKA2).
- ⁴ Ker so bili otroci, vključeni v uporabo učnih enot, relativno majhni (vrtčevski otroci, otroci do tretjega razreda osnovne šole), jih v samo pridobivanje povratnih informacij/evalvacijo nismo vključili, čeprav bi bilo morda to v prihodnje vsaj za osnovnošolske otroke smiselno narediti.
- ⁵ V neformalni obliki pogovora med in po izvedbi izobraževanj.
- ⁶ Treba je vzeti v poštev tudi možnost, da so se vzgojiteljice in učiteljice, ki v gradivih niso zaznale neke uporabne vrednosti, preprosto odzvale tako, da vprašalnikov niso izpolnile. Vendar na osnovi pogovora z osebami, ki so bile na posameznih šolah odgovorne za koordinacijo preizkušanja gradiv, nismo zaznali, da bi to lahko bila omejitev opravljenega preizkušanja.
- ⁷ Portal SmejSE je dostopen na tem naslovu: <https://www.smejse.it/>.

- ⁸ Pri iskanju novih pristopov, ki spodbujajo sporazumevalno zmožnost otrok z različno stopnjo predznanja slovenskega jezika, se lahko namreč v šolah poslužujemo nadgradnje metode akcijskega raziskovanja. Socialni psiholog Kurt Lewin (1948) je akcijsko raziskavo opisal kot niz korakov v spirali, od katerih vsak sestoji iz načrtovanja, akcije in ocene doseženega rezultata. Proces se v praksi začne s splošnim spoznanjem, da je neka izboljšava ali sprememba potrebna in zaželeno (Vogrinc 2011). Namen akcijskega raziskovanja v šolah je, da pomaga izboljšati kakovost učenja s tem, da omogoči premišljeno uvajanje sprememb od tistih, ki jih spremembe zadevajo (tj. učitelji, vzgojitelji). Corey (1953) poudarja, da je pri tem pomembna vzgojiteljeva osebna vključenost v raziskovanje lastne prakse. Merilo uspešnosti je prispevek k izboljšanju izobraževanja v konkretnih situacijah, katere cilj je izboljšava oziroma sprememba prakse.
- ⁹ Poleg tega, da se morajo učitelji in vzgojitelji konstantno jezikovno in terminološko izpopolnjevati, je priporočljivo, da se pri poučevanju poslužujejo sodobne IKT za dolgoročno kakovost izvedbe ure/pouka. Pomembna je nadgradnja didaktičnih spretnosti za učitelje/vzgojitelje s pomočjo modernih pripomočkov in aplikacij, pomemben je torej razvoj novih oblik in metod poučevanja jezika.