

Anamarija Lah Šuster

OŠ Milana Šuštaršiča, Ljubljana

anamarija_lah@yahoo.de

UDK 81'243:373.3

DOI: 10.4312/vestnik.5.95-113

UČENJE TUJEGA JEZIKA V OTROŠTVU – STOPNJA OSEBNOSTNE RAZVITOSTI IN RAZVITOST STRATEGIJ V 2. TRIADI OŠ

1 UVOD

V drugo izobraževalno obdobje (nadalje 2. VIO) sodijo otroci od 9. do 11. leta starosti. Glede na uveljavljeno terminologijo je poučevanje tujih jezikov v tem obdobju označeno kot poučevanje v poznem otroštvu (Pižorn 2009: 9). V tem prispevku bo učenje tujih jezikov med 9. in 11. letom starosti označeno kot poučevanje tujih jezikov v otroštvu, saj bo v ospredju samo druga triada, zato natančnejša zamejitev ni potrebna. Ob tem je potrebno poudariti, da različne študije o tem obdobju (npr. Harley, Hart, Lampkin v Brumen 2003) nakazujejo, da se lahko poučevanje prvega tujega jezika pomakne v prvo izobraževalno obdobje, kar so v preteklosti posamezne osnovne šole že počele v skladu s svojimi finančnimi in kadrovskimi zmožnostmi. Zato je bilo v različici Zakona o osnovni šoli (april 2011) predvideno, da se bo v šolskem letu 2012/13 poučevanje prvega tujega jezika premaknilo v prvo triado.

Prav tako se po posameznih osnovnih šolah razlikuje uvajanje drugega tujega jezika. Ponovno je odvisno od posamezne šole, da se odloči, kdaj in v kakšnem obsegu ga bo ponudila, saj v 2. VIO drugi tuji jezik konkurira kot izbirni predmet še s športom, računalništvom, umetnostjo in tehniko, ob čemer je potrebno opozoriti, da sta za jezik predvideni dve uri, kar je celotno število predvidenih ur za izbirne predmete (Zakon o osnovni šoli, 2012).

2 ZAKAJ POUČEVANJE TUJEGA JEZIKA V OTROŠTVU

V strokovni literaturi se o poučevanju tujega jezika v otroštvu pojavljajo najrazličnejša dognanja (npr. Brumen 1995, Čok, 1999; Ellis, Vilke, Vrhovac v Brumen 2003), ki govorijo temu v prid ali svarijo pred tovrstnim obremenjevanjem učenca. Zato je primerno, da se naredi kratek pregled argumentov za poučevanje tujega jezika v otroštvu in proti temu.

Pomislek (ob predpostavki, da so finančna in kadrovska sredstva prisotna), ki vodi k različnemu lotevanju poučevanja tujega jezika (nadalje TJ), je predvsem ta, da je dodatni predmet nova obremenitev za učenca in da poučevanje TJ v otroštvu negativno vpliva na usvajanje maternega jezika. Leta 1974 je Burstall v Angliji opravil obsežno longitudinalno študijo na temo poučevanja TJ v otroštvu. Ta je v grobem podala dve glavni spoznanji: prvič, učenje TJ v otroštvu nima škodljivega vpliva na učenje drugih predmetov, in drugič, pri učencih se dolgoročno poznajo prednosti pri slušnem razumevanju in govoru (v Brumen 2003: 22). Ob tem so študije (v Brumen 2003, Harley, Hart, Lampkin 1990), ki govorijo v prid poučevanju TJ v otroštvu, ugotovile, da »v začetnih fazah odrasli ljudje in starejši otroci hitreje pridobivajo oz. se hitreje učijo drugega tujega jezika, tudi morfologijo ali sintakso pridobivajo hitreje kot mlajši otroci. Vendar je pridobivanje TJ, če se začne že v otroštvu in je izpostavljeno »naravnemu, celostnemu pridobivanju ciljnega jezika«, sčasoma pri vseh dispozicijah (ne samo pri izgovarjavi) mnogo boljše kot pri učencih, ki se začnejo učiti jezika kot odrasli.« (Brumen 2003: 22).

Na področju nevropsihologije so odkrili, da si učenci, ki so odrasli v dvojezičnem okolju, pridobijo dodatne kognitivne spretnosti, in so tako uspešnejši tudi na drugih področjih. Brumnova zato v svojem delu *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu* (2003) predlaga, da se poskuša mlajše učence poučevati v obliki, ki bi bila najbližje naravnemu usvajanju jezika, v t. i. jezikovni kopeli. Ta se lahko izvaja v trdi ali mehki obliki. Trda oblika predstavlja pristop, ki so ga že pred desetletji uvedli v Kanadi in temelji na *poučevanju jezika prek komunikacije* (Skela v Pižorn 2009: 57) – v TJ se poučujejo drugi predmeti (npr. matematika, družba, naravoslovje ...). Mehka oblika jezikovne kopeli ima več pojavnih oblik. Najpogostejša temelji na medpredmetnem povezovanju, kjer se snovi iz določenih predmetov povezujejo in nadgrajujejo pri pouku tujega jezika (Skela v Pižorn 2009: 57, Brumen 2003).

Kar se tiče vpliva na materni jezik, je študija iz leta 1990 prinesla rezultate, ki izpodbijajo predsodek, da ima lahko TJ negativni vpliv na materni jezik (Harley, Hart, Lampkin 1990, v Brumen 2003). Dognali so, da zgodnje uvajanje TJ zviša slovnične zmožnosti v maternem jeziku. Prednosti se kažejo v miselni fleksibilnosti, mentalni sposobnosti, učenci so kognitivno bolj prilagodljivi in metakognitivno naprednejši (po Bloomovi taksonomiji pri analizi, sintezi in vrednotenju, kar je v naših učnih načrtih opredeljeno kot zmožnosti, ki se uvrščajo med višje standarde znanja).

Naslednje področje, ki zagovarja zgodnje učenje TJ, je teorija, ki jo je 1967 postavil Lenneberg. Preučeval je plastičnost možganov in kako se do konca pubertete možganski polovici lateralizirata, s čimer upade plastičnost možganov in njihova sposobnost usvajanja jezika. Sicer so kasnejše študije omajale njegovo *hipotezo kritičnega obdobja*, ostajajo pa spoznanja, ki so temeljna za poučevanje TJ v otroštvu. Dejstvo je, da mlajši učenci jezik pridobivajo s posnemanjem, torej bližje naravnemu, celostnemu učenju jezika, ne zdrži pa njegova trditev, da učenje jezika po puberteti ni več mogoče. Starejši učenci so

kognitivno razvitejši, s tem pa imajo tudi bolj razvite strategije za učenje jezika. Učenje je torej možno, spremeni se le način (Skela v Pižorn 2009).

Naslednji argument, ki podpira poučevanje TJ v otroštvu, je, da z zgodnjim poučevanjem jezika razbremenimo pouk na kasnejši stopnji, saj je temeljno spoznavanje z značilnostmi jezika že opravljeno in učenci lahko hitreje preidejo na vsebine, ki so njihovi starosti primerne (Brumen 2003: 18). Hitreje torej preidejo iz faze senzibilizacije v fazo iniciacije v jezik.

3 RAZVOJNA STOPNJA OTROK V DRUGEM IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU

Pri poučevanju tujega jezika v 2. VIO moramo upoštevati učenčevo razvojno stopnjo. Piaget (1953, 1954) je v svoji kognitivni teoriji razdelil človekov mentalni razvoj na štiri obdobja. Učenci v 2. VIO sodijo po tej delitvi v obdobje *konkretno-logičnega mišljenja*. V tem obdobju se učenci odpirajo v svet in ob tem jih zaznamujejo socializacijske izkušnje. Mentalno so že zmožni analize, zbiranja informacij ter tega, da si s sklepanjem organizirajo mišljenje. Njihov proces organizacije se razteza od zaznavanja, pomnjenja, uzaveščanja védenja, sprejemanja rešitev, do načrtovanja ravnanja. Učenec na tej stopnji zmore ločiti predmetno od simboličnega in posamezno od splošnega, zna ubesediti predmetnost in se tega zavedati. V šolskem okolju (tudi glede na učne načrte) začne spoznavati jezik kot sistem in s tem prične razmišljati o jeziku. Ravno to obdobje, ko se je učenec sposoben zavedati jezika kot sistema, je tisto, ki je po prepričanju Lada najprimernejše obdobje za poučevanje TJ (v Čok 1999: 16).

Ob pregledu tez, kdaj je najprimernejše obdobje za začetek poučevanja TJ, je najprej treba pomisliti na razvitost maternega jezika. Z vstopom v šolsko okolje (pri šestih letih) začne jezik zoreti in miselne operacije učenca se dopolnjujejo. Po Ladovem prepričanju (v Čok 1999) učenje TJ tako dopolnjuje sistem maternega jezika, saj se je učenec primoran zavedati svojega prvega jezika in ga primerjati s ciljnim jezikom⁴⁷.

Ob sami razvitosti jezika je treba upoštevati še druge lastnosti, ki so značilne za učenca te starosti (glej Brumen 1998). Glede na količino vnosa TJ se ga uči vsekakor počasneje, kot se je učil maternega. Na to vplivajo tako njegovi interesi, ki so razvejani po različnih področjih, kot tudi dejstvo, da je, ko se je učil materni jezik, dobival za vsak poskus podkrepitev iz svojega okolja (in to ne samo od ene osebe), v razredu pa se za pozornost in pohvalo učitelja poteguje tudi do 30 učencev.

Učenec je na tej razvojni stopnji zelo egocentričen, kar pomeni, da morajo biti naloge osredinjene na otroka (na njegove potrebe in interese). Glede metod, ki so primerne v tem obdobju, je potrebno upoštevati, da je učenec v tej starosti zelo vedoželjen in spon-

47 Pojavlja se celo teorija, da se je primerno začeti učiti TJ, ko je sistem maternega jezika razvit do te mere, da lahko otrok v njem sporoča in se sporazumeva v svojem okolju (Anderson, Titone idr. v Čok 1999, 165).

tan, ima željo po nastopanju in še nima trdno oblikovane predstave o svetu, kar pomeni, da ga določeni kulturni predsodki ne omejujejo pri učenju jezika. Ob tem se lahko sklicujemo na teorijo Lenneberga, ki pravi, da, njegovi možgani še niso zaključili lateralizacije, kar pomeni, da je dober posnemovalec govora in tudi dejanj (Brumen 2003: 29). Učenec v tem obdobju hitro avtomatizira jezikovne strukture in tako usvoji slovnično pravilnost, ki jo lahko »koristi« v višjih razredih, ko se mu začne jezik natančneje predstavljati kot sistem. Metode, ki jih v tem obdobju priporočajo za poučevanje, so: igra, popolni telesni odziv (ang. *Total Physical Response*), pravljice itd.

Sočasno z visoko vedoželjnostjo učenec v tem obdobju hitro pozablja. Zato so potrebne raznolike vaje, večja količina ponavljanja in aktivnosti, ki se med seboj hitro menjujejo. Učencu je potrebno stimulirati vseh pet čutov in se izogibati abstraktnemu govorjenju o jeziku (t. i. metajeziku). Jezik se mora poučevati v jasnem kontekstu, s poudarkom na celostnem poučevanju jezika (Brumen 2003).

4 UČENJE IN ZNANJE

Učenje, ki bi naj kot končni rezultat prineslo znanje, Marentič Požarnik definira takole: »**Učenje** je vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev.« (2000: 10). Učenje je torej neka trajna sprememba v našem vedenju, prinesla pa naj bi **znanje**, ki bi ga lahko opisali kot skladiščene podatke v dolgoročnem spominu, ki so namenjeni naši aktivni rabi glede na situacijo. Znanje Čokova (1999) deli na štiri osnovne vrste: najprej sta deklarativno in proceduralno znanje, temu pa sledita strateško in metajezikovno znanje.

Deklarativno in proceduralno znanje bi se lahko izpostavilo kot samostojna skupina, saj se je s tema dvema tipoma znanja v okviru kognitivne psihologije ukvarjalo že pred tem (npr. Anderson). Deklarativno znanje je poznavanje podatkov, dejstev, informacij, pravil in poznavanje teorij, ki so spravljeni v obliki spominskih okvirov ali shem. Podatki so torej med seboj povezani pojmi in v grobem odgovarjajo na vprašanje KAJ. (Anderson v O'Mally, Chamot 1995, Čok 1999) Povezave so odvisne od formalnega učenja. Sheme lahko z novim znanjem razširjamo ali popravljamo, ob čemer vedno gradimo na že obstoječem znanju. (Čok 1999: 18). Na področju jezikoslovja spada v to kategorijo poznavanje splošnih jezikovnih pravil. Za to znanje ni nujno, da je verbalno, saj zavzame pozicijo abstraktnih propozicij. Deklarativno znanje ob tem še časovno pravilno razvršča dogodke v našem spominu in nam daje mentalne slike (npr. videz živali). Predvsem pa razvršča besede v medsebojne odnose v izjavah (ang. *propositional representation*) (O'Mally, Chamot 1995: 21). Deklarativno znanje tako omogoča, da s pomočjo poznavanja odnosov med besedami znotraj konteksta razumemo novo besedišče (prav tam).

Drugi tip znanja je proceduralno znanje in po Bloomu predstavlja znanje višjega standarda. Proceduralno znanje nam odgovarja na vprašanje KAKO oz., kot je opredelil Anderson, je to znanje o vzroku in posledici, saj odgovarja na korelacijo dogodkov ČE–POTEM (Anderson v O`Mally, Chamot 1995). Proceduralno znanje je torej znanje o tem, kako kaj narediti. Sestavljeno je iz enostavnih in zapletenih fizičnih ter miselnih procesov, spravljeno v spominu v obliki produkcijskih sistemov (sistem, ki ga sestavljata pogoj in dejanje). V jezikoslovju se proceduralno znanje kaže v sposobnosti razumeti in oblikovati jezik ter uporabiti poznavanje pravil (O`Mally, Chamot 1995: 24). Dostop do tega znanja ni tako hiter kot pri deklarativnem, usvoji se sčasoma, ob mnogih priložnostih za vajo. Znotraj proceduralnega znanja je Anderson (v O`Mally, Chamot 1995) definiral *produkcijski sistem*. Anderson je mnenja, da ima um skupen kognitivni sistem (za razliko od drugih, kot npr. Chomsky, ki so trdili, da sta jezikovni in numerični sistem ločena). V produkcijskem sistemu so vsa kompleksna dejanja razgradljiva na razmerje ČE–POTEM (ang. *condition and action*). Anderson je raziskoval, kako pridemo prek deklarativnega znanja, ki je uporabljeno v produkcijskem sistemu, do avtomatizirane rabe pravil, in tako razvijemo proceduralno znanje. Razvil je 3-stopenjsko teorijo, kako usvojimo določeno spretnost (ang. *skill*):

1. Kognitivna stopnja – Na tej stopnji se učencem pokaže, kako se naloga izvede. Ti opazujejo, kako jo izvajajo strokovnjaki oz. način izvedbe preučujejo samostojno. Potrebujemo deklarativno znanje in zmožnost sklepanja. Svoja dejanja na tej stopnji kontrolirajo, so torej zavestna, deluje njihov delovni spomin⁴⁸.
2. Asociativna stopnja – Deklarativno znanje se pretvori v proceduralno. Učenci z vajo odpravijo napake v deklarativnem znanju in povežejo komponente, ki so potrebne za izvajanje določene spretnosti.
3. Avtonomna stopnja – Produkcija se avtomatizira. Naloge učenci opravljajo brez napora, s tem se manj vklaplja delovni spomin (npr: pišemo in hkrati poslušamo narek), v ospredju je delovanje dolgoročnega spomina⁴⁹, saj so dejanja avtomatizirana. (v O`Mally, Chamot 1995: 24–26).

Proceduralno znanje se torej pridobiva z vajo smiselno sestavljenih postopkov. Ko učenci obvladajo strategije, lahko to znanje prenesejo v novo situacijo in iz tega se razvije še strateško (kondicionalno) znanje. To znanje učencu pove, kdaj in za kaj lahko uporabi proceduralno in deklarativno znanje (Marentič Požarnik 2008, Woolfolk 2002). Kar nekaj učencev ima težave pri strateškem znanju, saj poznajo dejstva in postopke, vendar svojega znanja ne uporabijo pravilno.

Zadnji tip je metakognitivno znanje (tj. sposobnost spoznavanja lastnih spoznavnih procesov) oz. preprosteje poimenovano »znanje o lastnem znanju«. Zavest o lastnem

48 V delovnem oz. kratkoročnem spominu poteka selekcija informacij ter njihovo kodiranje za ohranitev v dolgoročnem spominu.

49 V dolgoročnem (dolgotrajnem) spominu so skladiščeni podatki, ki jih ni možno več izgubiti.

znanju je prvi korak na poti k višjim oblikam učenja, med katerimi je tudi reševanje problemov. Ta zavest omogoča tudi ponovno uporabo strategij, ki so se že izkazale kot uspešne. (Čok 1999: 19).

V šoli je še vedno najbolj poudarjeno deklarativno znanje, pri nekaterih predmetih tudi proceduralno (npr. naloge pri matematiki: prevajanje odlomkov iz enega jezika v drugega ...). Vendar je vprašljivo, v kolikšni meri in kako se spodbuja strateško in metakognitivno znanje. Ti dve kategoriji bi namreč omogočili učencu kar se da veliko samoiniciativnost in samostojnost pri učenju, kar je tudi eden od dolgoročnih ciljev izobraževalnega sistema.

4.1 Strateško in metakognitivno znanje

R. Oxford je v svoji knjigi *Language learning strategies: what every teacher should know* (1990) razdelila strategije na 6 osnovnih skupin: spominske, kognitivne, kompenzacijske, metakognitivne, afektivne in socialne strategije. Čeprav je kasneje doživela nekaj popravkov in kritik, je njena delitev ostala osnova za razumevanje in testiranje uporabe strategij. Razpredelnica prikazuje, katere strategije lahko urimo znotraj določene skupine. Ob tem je potrebno opozoriti, da je Oxfordova metakognitivno znanje klasificirala kot eno od šestih strateških skupin.

Razpredelnica strategij po R. Oxford (1990)⁵⁰:

SPOMINSKE STRATEGIJE	
A ustvarjanje miselnih povezav	<ul style="list-style-type: none"> • grupiranje oz. skupinjenje • asociiranje oz. povezovanje • uporaba novih besed v sobesedilu
B uporaba slikovnih in zvočnih podob	<ul style="list-style-type: none"> • tvorba slikovne podobe besed • miselni vzorci • uporaba ključnih besed • pomnjenje zvočne podobe besed
C ponavljanje	<ul style="list-style-type: none"> • strukturirano ponavljanje
Č uporaba dejavnosti	<ul style="list-style-type: none"> • uporaba telesnega odziva ali zaznave • uporaba mehanske tehnike

50 Pri prevajanju terminologije sem se opirala na prevode Marjane Šifrar Kalan, ki je o strategijah pisala v delu Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse.

KOGNITIVNE STRATEGIJE	
A vaja/urjenje	<ul style="list-style-type: none"> • ponavljanje • vaje za izgovarjavo in pisanje • prepoznavanje in uporaba formul ter vzorcev • rekombinacija/prerazvrščanje • vaja v naravnem okolju
B sprejemanje in oddajanje sporočil	<ul style="list-style-type: none"> • hitro ugotavljanje bistva • uporaba virov za prejemanje in oddajanje sporočil
C analiziranje/razčlenjevanje in sklepanje	<ul style="list-style-type: none"> • deduktivno razmišljanje • analiziranje/razčlenjevanje izrazov • kontrastivno razmišljanje/protislovno razčlenjevanje • prevajanje • transfer
Č ustvarjanje struktur za vnos in uporabo	<ul style="list-style-type: none"> • oblikovanje zapiskov • povzemanje • poudarjanje/označevanje

KOMPENZACIJSKE/NADOMESTNE STRATEGIJE	
A inteligentno ugibanje	<ul style="list-style-type: none"> • uporaba jezikovnih ključev/namigov • uporaba drugih ključev/namigov
B premostitev omejitev v govoru in pisanju	<ul style="list-style-type: none"> • uporaba maternega jezika • prošnja za pomoč • uporaba mimike in gest • izogibanje komunikaciji; delno ali v celoti • izbiranje teme • prilagoditev oz. izdelava približka sporočila • kovanje/ustvarjanje novih besed • uporaba sopomenk ali parafraziranje

METAKOGNITIVNE STRATEGIJE	
A osredinjenje učenja	<ul style="list-style-type: none"> • povezava novih informacij z znanimi • usmerjanje pozornosti • odlog govora zaradi poslušanja
B razvrščanje in načrtovanje učenja jezika	<ul style="list-style-type: none"> • učenje o učenju jezika • organizacija učenja • postavljanje ciljev in namenov • odkrivanje namena jezikovne naloge (namensko poslušanje/branje/govorenje/pisanje) • načrtovanje pristopa k nalogi • iskanje priložnosti za vajo
C vrednotenje svojega učenja	<ul style="list-style-type: none"> • samoopazovanje • samovrednotenje

AFEKTIVNE/ČUSTVENE STRATEGIJE	
A manjšanje tesnobe	<ul style="list-style-type: none"> • uporaba tehnik sproščanja • uporaba glasbe • uporaba smeha
B samospodbujanje	<ul style="list-style-type: none"> • tvorba pozitivnih trditev • razumno/modro tveganje • samonagrajevanje
C merjenje svoje čustvene temperature	<ul style="list-style-type: none"> • poslušanje lastnega telesa • uporaba kontrolnega seznama • pisanje dnevnika o učenju jezika • pogovarjanje o svojih čustvih

SOCIALNE/DRUŽBENE STRATEGIJE	
A zastavljanje vprašanj	<ul style="list-style-type: none"> • prošnja za pojasnilo ali potrditev • prošnja za popravljanje napak
B sodelovanje z drugimi	<ul style="list-style-type: none"> • sodelovanje v paru • sodelovanje z dobrimi govorniki tujega jezika
C sočustvovanje z drugimi (vživljanje v druge)	<ul style="list-style-type: none"> • razvoj razumevanja drugih kultur • razumevanje mišljenja in čustvovanja drugih

5 TIPI VAJ PRI VSEBINSKEM POUČEVANJU

Pri zgodnjem poučevanju TJ je predvsem pomembno, da se poučujejo vsebine, ki so umeščene v kontekst, s katerim se lahko učenec identificira. Cummins je leta 1981 razdelil tipe nalog glede na umeščenost v kontekst in glede na njihovo zahtevnost (Brumen 2003: 49) Za naloge je priporočljivo, da so kognitivno manj zahtevne, saj za učence že sama tvorba predstavlja velik napor. Kognitivno nezahtevne naloge so namenjene razvijanju osnovnega besedišča. Učenci se urijo v upoštevanju navodil, igrajo enostavne igre, sodelujejo pri dejavnostih umetnostne, glasbene, telesne vzgoje, sodelujejo v medosebni interakciji, urijo govorno sporočanje v skladu s sporočilnimi nameni, odgovarjajo na vprašanja nižje taksonomske ravni (Čok 1999: 88) – torej na vprašanja, pri katerih morajo aktivirati svoje deklarativno znanje. Vsebinsko poučevanje je le del t. i. *celostnega pristopa* k učenju. Namen pristopa je, da se poučuje ob stimulaciji vseh petih čutov in vseh zaznavnih stilov (vidnega, slušnega, kinestetičnega, vonjalnega in okušalnega). Na tej točki je pomembno omeniti Atkinsona (1987), ki je predlagal, da se pri pouku TJ v otroštvu uporablja 5 % materinščine in 95 % ciljnega jezika (v Čok 1999: 166). Tako se spodbuja avtentičnost jezika in konteksta pri pouku, hkrati pa prek slušnega kanala tudi razvoj besedišča in fonetike.

Prav tako je smiselno izvajati vaje, ki niso umeščene v kontekst, te so: sodelovanje v predvidljivih telefonskih pogovorih, razvijanje začetnih spretnosti branja⁵¹, branje in pisanje za osebne namene (beležke, sezname, recepti), branje in pisanje za operativne namene (navodila, formularji), pisni odgovori na vprašanja nižje ravni. Kako je s posredovanjem snovi pri nas, bomo prikazali v drugem delu prispevka.

Iz predstavljenega se na prvi pogled zdi, da v 2. VIO proceduralno znanje ni toliko v ospredju. Vendar se ravno pri pouku TJ zelo pogosto uri. Chamot in O'Mally sta zagovarjala tezo, da so avtomatizirane učne strategije proceduralno znanje, saj je povezava deklarativnega znanja z učnimi strategijami kompleksen proces (prav tako Marentič Požarnik 2008 in Woolfolk 2002). Proceduralno znanje razdelita na pet postopkov, ki jih učenci pri pouku TJ izvajajo:

1. recepcijske postopke, ko učenec s pomočjo inference razvozla pomen,
2. produkcijske/tvorbne postopke, ko učenec načrtuje govorno situacijo (se pripravi na govorni nastop),
3. konverzijske/govorne postopke, ko učenec upošteva načelo koherence in uporabi najrazličnejše pripomočke, da dokonča pogovor,
4. komunikacijske/pogovorne postopke, kjer učenec rešuje težave pri razumevanju povedanega,
5. učne postopke, kjer učenec razvija medjezikovno znanje s postavljanjem hipotez, njihovim testiranjem in imitiranjem slišane/videne/zapisane (O'Mally, Chamot 1995: 58).

5.1 Cilji poučevanja tujega jezika v otroštvu

Vsakršna izbira načina poučevanja je odvisna od ciljev, ki jih želimo doseči. Cilje poučevanja TJ v otroštvu lahko po Čokovi (1999) delimo na splošne cilje in cilje, ki se udejanjijo s poučevanjem. Med splošnimi cilji se pojavi postavka, da razvijajo *zmožnost socialnega učenja in samostojnost*. Hkrati je med cilji, ki se uresničujejo med samim poučevanjem, navedena alineja, da se *spodbuja učence k odkrivanju in razvijanju lastnih učnih strategij*. V obeh primerih je govora o učnih strategijah (socialno učenje je po delitvi Oxfordove (1990) ena od kategorij učnih strategij), ki so po delitvi Chamota in O'Mallyja proceduralno znanje.

Ker živimo v informacijski družbi, ki zahteva pomnjenje vedno večje količine podatkov, je pomembno, da že mlajše učence sistematično poučujemo, kako jih učinkovito procesirati. Dilema, ki jo bom poskusila razsvetliti, je, v kolikšni meri se učenci zavedajo svojih učnih strategij, ki jih uporabljajo pri učenju jezika, kdo jih jim posreduje in kakšno vlogo po njihovem mnenju odigrajo pri tem učitelji.

51 Branje, kjer iščejo učenci specifične informacije (ang. *bottom-up*) ali kjer »preletijo« besedilo in povzamejo bistvo (ang. *top-down*).

6 OPIS ANKETIRANEGA VZORCA

V drugi triadi ene od ljubljanskih osnovnih šol⁵² je bilo kot raziskovalna tehnika izvedeno anketiranje o razvijanju in uporabi učnih strategij, načinu poučevanja nove snovi, o lastnostih dobrega učenca in težavah, ki jih vidijo učiteljice pri samostojnem delu učencev (kar je po Čokovi (1999) eden od splošnih ciljev poučevanja TJ). Za večjo veljavnost in zanesljivost je kot osnutek služil anketni vprašalnik, ki ga je sestavila R. Oxford za odkrivanje razvitosti strategij. Ta je bil razširjen in prirejen za potrebe ankete. Veljavnost podatkov se je dodatno preverjala tako, da so podobno anketo prejeli učenci in učiteljice, ki poučujejo v 2. VIO, pri čemer je bil vprašalnik za učence prirejen njihovi starostni stopnji (izpuščena so vprašanja o strategijah, ki jih uporablja odrasla oseba – npr. da spremlja poročila v TJ). Na vprašanja je odgovarjalo 80 od 111 učencev, kar predstavlja 72 % generacije 2. VIO na šoli. V 4. razredih je odgovarjalo 59 %, v 5. razredih 55 % in v 6. razredih 83 % učencev.

Sočasno so anketo izpolnile učiteljice razrednega pouka, ki poučujejo 4. in 5. razred, ter učiteljice angleščine in nemščine. V vzorec so bile zajete 4 učiteljice razredne stopnje in 4 učiteljice TJ, pri čemer se ena ni udeležila ankete. V prispevku bodo zaradi prostorske zamejitve predstavljeni le rezultati ankete, ki so jo rešile učiteljice.

Neodvisne spremenljivke pri anketi so, da so vse anketirane osebe ženskega spola in da imajo razredne učiteljice in ena od učiteljic angleščine, ki poučuje pretežno 6. razred, nad 30 let delovne dobe. Učiteljici angleščine in nemščine, ki poučujeta učence v 4., 5. in 6. razredu, imata 6–10 in 11–15 let delovne dobe.

6.1 Rezultati ankete učiteljev

Na prvo vprašanje, katere so tri ključne lastnosti dobrega učenca, so kljub starostni razliki vse učiteljice odgovarjale podobno, čeprav so vprašalnik reševale individualno in brez predhodnega pogovora o vsebini ankete: ima željo po znanju, je aktiven pri pouku in je samostojen pri svojem delu, kar so opisovale kot delovne navade, prizadevnost, zna uporabljati še dodatne vire pri učenju.

Rubinova je v 70-ih s sodelavci pri preiskovanju učnih navad strnila spoznanja o uspešnem učencu. Njena klasifikacija se navezuje predvsem na učenje jezika in ni v prvi vrsti splošna klasifikacija uspešnega učenca. Se pa vseeno iz seznama da povzeti lastnosti, ki so jih navedle anketirane učiteljice. Podobne lastnosti uspešnega učenca navajata tudi Ellis in Sinclair v svoji raziskavi 1989 (Skela 2008: 38). V obeh študijah se izpostavlja učenčeva motiviranost za delo in razvite strategije, kako se lotiti učenja/spoznavanja nove snovi, kar se povezuje z odgovori anketiranih učiteljic.

52 Ime šole je znano uredništvu.

6.1.1 Poučevanje s celostnim pristopom

Kot zagovarja Brumnova (1993), je najučinkovitejše za razvoj znanja na taksonomsko višji ravni, če obravnava poteka v nekem smiselnem kontekstu in učitelji uporabljajo avtentični material. Pri pouku v 2. VIO se pojavlja predlog o poučevanju s celostnim pristopom, kar je učenje z besedo, gibom, ritmom, glasbo in sliko. O načinih poučevanja nove snovi so učiteljice obkrožale dane možnosti na 3-stopenjski lestvici nikoli (0), občasno (1), vedno (2). Do načinov, ki so specifični za pouk tujega jezika (in so v seznamu označene z J), se razredne učiteljice niso opredeljevale.

V razpredelnici so predstavljeni odstotki, kako pogosto uporabljajo posamezno obliko dela:

Oblike poučevanja nove snovi	Odstotek
Novo besedišče poučujem ob slikah.	71 %
Poslušamo pravljice.	50 %
Igramo pravljice.	50 %
Pojemo pesmi.	64 %
Spoznavamo praznike in običaje drugih narodov.	79 %
Učenci naloge rešujejo v skupinah in jih nato predstavijo pred razredom.	57 %
Novo snov razložim, učenci jo nato prepisejo s table.	50 %
Novo snov razložim, nato učenci samostojno rešujejo učne liste.	57 %
Snov najprej razložim, nato skupaj z razredom oblikujemo tabelsko sliko.	93 %
Učenci morajo memorirati novo besedišče.	50 %
Učenci morajo poznati jezikovna pravila.	79 %
Učenci ob učnih listih urijo novo snov tako, da v besedilo vstavljajo novo besedišče.	50 %
Učenci urijo snov tako, da pisno odgovarjajo na vprašanja odprtega tipa.	43 %
J Vprašanje postavim v tujem jeziku, učenec mi lahko odgovori v slovenščini.	75 %
J Dam navodilo v tujem jeziku, učenci lahko odgovorijo s popolnim telesnim odzivom (ang. TPR).	75 %
J Dialoge v tujem jeziku večkrat vadimo v paru.	100 %
J Beremo besedila v tujem jeziku.	50 %

Prve štiri trditve se navezujejo na poučevanje s celostnim pristopom. Glede na to, da Brumnova (2003) povzema spoznanja didaktikov za zgodnje učenje TJ in priporoča to obliko poučevanja pri mlajših učencih, je dramatizacija v anketirani skupini preredko prisotna, saj daje možnost za analizo, sintezo in vrednotenje (po Bloomu taksonomske dejavnosti, ki sodijo med višje standarde in so del proceduralnega znanja) pri najrazličnejših predmetih.

Spoznavanje praznikov in običajev drugih narodov sodi na področje medkulturne senzibilizacije, ki se, glede na rezultate, ne odvija pohvalno samo pri pouku TJ, temveč tudi v sklopu rednega pouka, kar kaže na dobro medpredmetno povezanost.

Pri delu v skupinah, individualnem ali frontalnem, se je pojavil zelo visok odstotek frontalnega načina poučevanja (93 % za skupno oblikovanje tabelske slike). Učiteljice učence po frontalni razlagi sicer aktivno vključujejo pri oblikovanju zapiskov, vendar to še vedno poteka vodeno, tako da je njihova končna oblika zapisa snovi narejena po predstavi učitelja. Na tej točki bi se bilo smiselno vprašati, ali ne bi k večji samostojnosti pripomoglo, če bi učenec moral prevzeti večjo odgovornost za svoje zapiske, namesto da se ga popolnoma vodi pri zapisovanju ključnih podatkov nove snovi. Na ta način bi jih lahko prilagodil svojemu načinu grupiranja podatkov (torej svojemu spoznavnemu stilu), hkrati pa se uril v samostojnosti in odgovornosti za svoje znanje. Naloga učitelja bi na tej točki prešla iz posredovanja snovi v organizacijo zapiskov/snovi pri posameznem učencu, kar učitelju gotovo prinaša več dela (zagotovo v 2. VIO). Eden od pomislekov, ki učitelje vodi v vodeno oblikovanje zapiskov, je gotovo ta, da ne more biti prepričan, ali bo na koncu učenec imel izdelek, iz katerega se bo lahko kasneje doma učil (oz. iz katerega bodo kasneje znali starši razbrati bistvene podatke in jih učencu pomagali memorirati).

Prav tako je presenetljivo visok odstotek poznavanja jezikovnih pravil. Rezultat pomeni, da učitelji ob celostnem pristopu že na zgodnji stopnji dejansko začenjajo predstavljati jezik kot sistem, ki ima svoje zakonitosti. Glede na odstotek, je zahteva prisotna tudi pri razrednih učiteljicah, s čimer pripomorejo k bolj zavestnemu usvajanju TJ in vzpostavljanju korelacij med maternim in tujim jezikom. Učiteljice s svojimi odgovori tako potrjujejo, da se držijo predpisanega učnega načrta za 2. VIO. Prav tako zagovarja Piaget (1953), da so otroci v 2. VIO jezik že sposobni spoznavati na ta način. Pri tem pa se pojavi vprašanje, kakšen pomen dajejo učiteljice poznavanju jezikovnih pravil pri ocenjevanju.

43 % pri reševanju nalog odprtega tipa ne govori v prid spodbujanju učencev k samostojnosti pri delu. Naloge odprtega tipa so ravno namenjene razvijanju proceduralnega znanja, odstotek pa kaže, da se šolski sistem vse preveč opira na posredovanje deklarativnega. Pred tem svari že Brumnova, ko predstavlja ugotovitve Curtaina in Pesole (1994), ki poudarjata, da so za razvoj višje ravni znanja potrebne naloge za spodbujanje miselne sposobnosti – naloge, ki zahtevajo ugotavljanje, domnevanje, spominjanje, primerjanje/razločevanje, analiziranje, povzemanje, odločanje, reševanje problemov, utemeljevanje (Brumen, 2003, 52).

Pri pouku TJ se je izkazalo, da učenci v skladu s komunikacijskim pristopom vadijo komunikacijske sklope (100 %; žal anketni vprašalnik ne raziskuje dodatno, v kolikšni meri dialoge urijo znotraj nekega konteksta). Učenci na tej razvojni stopnji brez težav in zavor ponavljajo zvoke in različne jezikovne formule (Brumen 2003, Čok 1999), ki dolgoročno pozitivno vplivajo na razvoj ostalih spretnosti. S spodbujanjem komunikacijskih sklopov je pouk osredinjen na dejavnost, ki med drugim dolgoročno razvija učne

strategije, saj sodelovanje v paru sodi po Oxfordovi (1990) med socialne strategije, ki jih je priporočljivo razvijati na zgodnejši razvojni stopnji otroka - razvoj učnih strategij pa sodi med proceduralna znanja.

6.1.2 Razvoj učnih strategij

6 od 7 učiteljic je tudi odgovorilo, da pri pouku spodbujajo učne strategije. Ob tem se vse strinjajo, da je razvijanje učnih strategij v prvi vrsti naloga učitelja in nato staršev. Nobena ni bila mnenja, da bi za to bila odgovorna svetovalna služba, kar kaže na to, da ne čutijo razvoja učnih strategij kot globalno nalogo šole, temveč kot individualno nalogo posameznika. Učenja učnih strategij se na 4-stopenjski lestvici od nikoli do vedno lotevajo s povprečjem 2,5, kar pomeni, da se jih polovica tega loteva občasno in polovica pogosto. Glede na to, da razvoj učnih strategij zagovarja tudi učni načrt, bi lahko bil odstotek višji.

Ker razvite učne strategije vplivajo na samostojnost in samoiniciativnost učenca pri delu in učenju (kar so učiteljice navajale kot eno od lastnosti uspešnega učenca), je bilo naslednje vprašanje, kje vidijo glavne pomanjkljivosti pri samostojnem učenju. Učiteljice opažajo največje napake v tem, da se učenci *učijo* »na pamet«, brez razumevanja snovi, se učijo kampanjsko, so preveč odvisni od pomoči staršev in učitelja. Učenci torej nimajo razvitih strategij organiziranja dela, kar po Oxfordovi sodi med metakognitivne strategije oz. po Čokovi v metakognitivno znanje, ki predpostavlja uspešno rabo strategij. Neuspešnost učencev se giblje torej v krogu med neuporabo učnih strategij, ki vodijo k višji uspešnosti v šoli, in priremanja neučinkovitih načinov učenja, ki ne omogočajo razvoja strategij.

Šifrar Kalan v zborniku *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem* (2008) ugotavlja, da se je o učnih strategijah začelo razmišljati, ko je osredinjenost prešla z učitelja na učenca. Učiteljeva naloga je, da učencu predstavi čim več strategij, med katerimi učenec lahko izbira in se odloči, kako uspešno opraviti nalogo. Cilj takšnega poučevanja je, da postane učenec čim bolj samostojen. Zato je bilo naslednje vprašanje, katere strategije predstavljajo učencem in kako jih urijo pri pouku. Učiteljice so najpogosteje navedle, da jih učijo spoznavanja snovi od lažjega k težjemu oz. od znanega k neznanemu. Učiteljice jim torej usmerjeno predstavljajo način pridobivanja deklarativnega znanja, kot ga je že opisoval Anderson. Ob tem jih urijo v oblikovanju povzetkov in zapiskov, najpogosteje v obliki miselnega vzorca – torej v poglobljenem razumevanju snovi, kar sodi med kognitivne strategije strateškega znanja (Oxford 1990), ki so na tej stopnji že primerne za razvijanje. Samostojnost dela pa spodbujajo z delom v manjših skupinah ali parih, kar pa je strategija, ki sodi po Oxfordovi v skupino socialnih strategij. Zanimivo je, da ne omenjajo učenja organizacije dela (metakognitivne strategije), čeprav opažajo, da se učenci učijo kampanjsko in brez pravega razumevanja snovi.

Na razvoj učenčevih strategij vpliva razvitost strategij pri učitelju, ki jih posreduje. Mateja Dagarin Fojkar navaja Moona (2000), ki je pri svojih raziskavah oblikoval seznam učiteljevih strategij, ki pomagajo pri razvoju učenčevih (2008, 285). Njegov seznam se v

veliki meri povezuje z odgovori učiteljev na vprašanje, katere so tri bistvene lastnosti učitelja: da je *dober didaktik, dober strokovnjak in da ima posluh za učenčeve potrebe (dober poslušalec, dober opazovalec, je potrpežljiv, ima občutek za individualne potrebe učencev)*.

V drugem delu anketnega vprašalnika so učiteljice ovrednotile trditve o razvijanju različnih strategij na lestvici od 1 do 5, glede na to, kako pogosto posamezno strategijo spodbujajo. Ker je v anketnem vprašalniku seznam trditev zelo obsežen, bodo predstavljene trditve (in s tem strategije), ki izstopajo kot zelo spodbujane ali kot zanemarjene.

Med spodbujane strategije so uvrščene tiste, ki jih spodbujajo v 80 % primerov ali več. Sem sodijo:

Trditve	Odstotek
Učenci me lahko vedno vprašajo, če česa ne razumejo.	100 %
J Učenci lahko preverijo pravilnost svoje izjave v tujem jeziku pri meni ali sošolcu.	100 %
Učence spodbujam, da se, kljub strahu pred napakami, aktivno udeležujejo aktivnosti pri pouku.	97 %
Novo besedišče poučujem znotraj konteksta.	91 %
Učence spodbujam, da si ob poslušanju podčrtujejo ključne podatke oz. besede, ki jih ne razumejo.	91 %
J Učence naučim določene formule in fraze, ki jih lahko uporabljajo v najrazličnejših situacijah.	90 %
Učence navajam na postopek pred govorno produkcijo: razmislijo o temi, pregledajo besedišče, ki ga že poznajo in poiščejo manjkajoče informacije.	86 %
Učence usmerjam v to, naj bodo med poslušanjem zbrani in naj ignorirajo moteče dejavnike.	86 %
Učencem dajem natančna navodila, kako, kdaj in koliko je potrebno snov ponavljati.	83 %
Učence urim v samoocenjevanju.	83 %
Učence spodbujam, da si za novo besedišče ustvarijo mentalno sliko.	80 %
Učence spodbujam k branju revij, gledanju filmov in poslušanju glasbe v tujem jeziku.	80 %
Učence spodbujam, k samostojnemu delu s slovarji in internetom.	80 %
Učence spodbujam, da so ob poslušanju pozorni na mimiko in gestiko govorca, saj nam že ta veliko pove o sami vsebini.	80 %
Učence spodbujam, da izkoristijo vsako priložnost in govorijo v nemščini/angleščini.	80 %
J Učence spodbujam, da si besedišče prevedejo v slovenščino.	80 %
J Učenci lahko manjkajoče izraze opišejo oz. povedo s sinonimom.	80 %

Glede na rezultate ankete imajo učenci najvišje razvite socialne strategije na področju zastavljanja vprašanj. Na tretjem mestu je afektivna strategija samospodbujanja,

natančneje strategija razumnega tveganja. Poučevanje novega besedišča v kontekstu sodi med spominske strategije, kjer se pri takšni obliki poučevanja ustvarjajo miselne povezave. Prav tako sodi iskanje ključnih podatkov med spominske strategije, kjer se uporablja slikovna in zvočna podoba za boljše pomnjenje podatkov. Visoko ovrednotena je tudi kognitivna strategija iz skupine strategij za vajo: poznavanje ustaljenih formul in fraz, ki jih lahko uporabljajo v najrazličnejših situacijah. Nad 80 % uporabe odkrijemo metakognitivne strategije za usmerjanje pozornosti, načrtovanje učenja in vrednotenje svojega dela. Spodbujanje načrtovanja učenja se pokriva s primanjkljajem, ki ga učiteljice na tem področju opažajo pri učencih. Zanimivo je, da so to strategijo visoko ovrednotile na seznamu, jo pa izpustile pri vprašanju odprtega tipa, katere strategije najpogosteje spodbujajo pri učencih.

S prikazanim seznamom spodbujanih strategij so pokrite skoraj vse skupine strategij, kar pomeni, da učiteljice vrste strategij poučujejo uravnoteženo. Ob tem je treba poudariti, da sta najvišje uvrščeni ravno strategiji iz socialne in čustvene skupine strategij, ki jih je v tem obdobju najbolj priporočljivo poučevati.

V drugo skupino so razvrščene strategije, ki so zanemarljive; dosegajo 55 % in manj.

Strategija	Odstotek
Učence opozarjam, naj pred začetkom učenja in delanja nalog pregledajo, kaj in koliko jih čaka tisti dan.	54 %
V razredu imamo kartice z novim besediščem/snovjo, s katerimi lahko učenci samostojno ponavljajo.	43 %
Učence učim tehnike sproščanja (npr. globoko dihanje).	43 %
Učenci pred uro ali po njej tvorijo sezname o svojih vtisih in občutkih pri uri.	40 %
Pri tvorbi spodbujam učence, da samostojno prosijo za korekturo povedanega/napisanega.	40 %
Učence učim, da si pred težjo nalogo tvorijo spodbudne izjave.	37 %
Učence med poukom sproščam s pomirjajočo glasbo.	34 %
Učence spodbujam, da pišejo dnevnik o pouku in svojih občutkih pri usvajanju nove snovi.	29 %

Anketirane učiteljice sicer zelo spodbujajo, da se učenci, kljub strahu, da bodo odgovorili napačno, aktivno udeležujejo pouka in vprašajo, če česa ne razumejo, po drugi strani pa je spodbujanje prošnje za korekturo doseglo le 40 %. Na podlagi teh izključujočih rezultatov domnevam, da sicer vedno odgovorijo na vprašanja učencev, vendar samo tistih, ki so po naravi ekstravertirani in iščejo pomoč pri učitelju. Čuta lastne odgovornosti za svoje znanje torej ne spodbujajo globalno v razredu.

Najnižje vrednosti v anketi so dosegle strategije, ki sodijo v skupino čustvenih. Spodbujanje lastne introspekcije, razvijanje strategij za umiritev anksioznosti so strategije, ki bi jim bilo treba v prihodnosti dati večji poudarek. Ravno nepoznavanje teh strategij

vodi do splošnega občutka preobremenitve, ki se v zadnjem času pojavlja kot krilatica, ki opisuje osnovnošolski sistem.

Zanimivo je tudi, da se nikjer ne pojavljajo kompenzacijske strategije. Te potemtakem zavzemajo neko osrednje, nevtralnno mesto – učence se sicer uči, kako premostiti primanjkljaj besedišča in kljub temu nadaljevati komunikacijo, vendar se jih ne spodbuja tako zavestno, kot bi bilo morda primerno pri učencih, ki so začetniki pri spoznavanju TJ.

7 ZAKLJUČEK

Način poučevanja, ki ga učitelj izbere za posredovanje nove snovi, odločilno vpliva na to, katera vrsta znanja se bo pri učencu razvijala. Rezultati ankete kažejo, da je velik poudarek na deklarativnem znanju in da se proceduralno in celostni pristop spodbuja redkeje, kot bi se lahko (npr. uporaba dramatizacije v Brumen 2003). Učiteljice v odgovorih ob tem izražajo, da jim je frontalna oblika dela blizu, čeprav se trudijo v tak način pouka vključiti tudi učenca. Ob tem jih usmerjeno vodijo k temu, kako se oblikuje in povzema snov. Samostojno delo načrtneje urijo z delom v skupinah ali dvojicah. Pomislek, ki se na tem mestu pojavi, je, ali znajo učenci načine povzemanja iz vodene situacije prenesti na uporabno raven, saj same opažajo, da se učijo vse preveč na pamet. Prav tako so učenci šibki pri organizaciji učenja, saj učiteljice opažajo trend kampanjskega učenja. Odgovori, kako jim na tem področju pomagajo, so preveč izključujoči, da bi nam lahko dali pravi rezultat.

Ker se učitelji zavedajo odprtosti meja Evrope in s tem spodbujanja odprtosti duha, se pojavlja velik poudarek pri predstavljanju značilnosti in običajev drugih narodov. Glede na rezultat ankete ta cilj ne ostaja le naloga učiteljic TJ, temveč se s tem ukvarjajo tudi učiteljice razredne stopnje. S tem pripomorejo k uresničevanju enega od ciljev zgodnjega učenja TJ, da učenci »razvijajo zanimanje za tuji jezik in pridobivajo dolgoročno motivacijo ter pripravljenost za učenje tujega jezika v šoli in zunaj nje«, kar posledično ugodno vpliva na usvajanje maternega jezika (Čok 1999: 61). Ob tem se učence sooča s kulturno raznolikim okoljem in se spodbuja večja odprtost do nam drugačnih družb.

Prav tako sodi med cilje zgodnjega poučevanja TJ strateško znanje, ki nastaja na osnovi proceduralnega. Tudi tega razvijajo ne samo učiteljice TJ, temveč tudi učiteljice razredne stopnje, in glede na rezultate odgovorov imajo kljub drugačnim vsebinam dokaj podoben pristop. V skladu s priporočili za to starostno obdobje spodbujajo socialne strategije, posamezno čustveno, mnogo metakognitivnih, kognitivne in spominske strategije. Strategije, ki ostajajo nekoliko bolj ob robu, so čustvene strategije za samospodbujanje, merjenje čustvene temperature in pa uravnavanje anksioznosti. Glede na to, da učiteljice odgovarjajo, da je naloga poučevati strategije primarno učiteljeva in nato naloga staršev, rezultati ne prese-nečajo. Že Chamot in O'Mally poudarjata, da je najbolj učinkovito eksplicitno poučevanje strategij, kjer vsi vpleteni akterji odigrajo aktivno vlogo (O'Malley, Chamot 1995: 57). Ču-

stvene strategije, ki so dosegle najnižje rezultate, praviloma predstavlja učencem socialna služba. Ravno na tem področju bi bilo priporočljivo, da se svetovalna služba vključi najkasneje v trenutku, ko se pojavi numerično ocenjevanje, saj predstavlja ta trenutek iz leta v leto večji stres za vse udeležene (učence, starše in učitelje), ki se počutijo vedno bolj nemočne pri spopadanju s pričakovanji, ki jih imajo učenci sami do sebe, in pričakovanji okolja.

LITERATURA

- BRUMEN, Mihaela, 1998: Igra kot spodbuda za zgodnje učenje tujega jezika. *Pedagoška obzorja*. 5–6. 251–257.
- BRUMEN, Mihaela, 2003: *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu: Priročnik za učitelje; teoretična in praktična izhodišča za učitelje tujega jezika v prvem in drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- COHEN, Andrew D., 1998: *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London and New York: Longman.
- ČOK, Lucija/Janez Skela, Berta Kogoj, Cveta Razdevšek-Pučko, 1999: *Učenje in poučevanje tujega jezika; Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.
- DAGARIN FOJKAR, Mateja, 2008: Strategije za razvijanje govornega sporazumevanja pri zgodnjem učenju angleščine. V: *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse* (ur. Skela, Janez). Ljubljana: Tangram.
- KONDRIČ HORVAT, Vesna in drugi, 2000: *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Nemščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- LIGHTBOWN, Patsy M, Spada, Nina, 1993: *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- O'MALLEY, J. Michael, Chamot, Anna, 1995: *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, Rebecca L., 1990: *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- PIŽORN, Karmen, *Assessing young learners*. http://e-ucenje.ff.uni-lj.si/file.php/1095/Zgodnje_ucenje_tujih_jezikov/vrednotenje_in_ocenjevanje_TJ_na_zgodnji_stopnji/Assessing_young_learners_Pizorn.ppt#256,1,Assessing_young_learners (citirano 12. avgust 2010).
- PIŽORN, Karmen (ur.), 2009: *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- POŽARNIK MARENTIČ, Barica, 2000: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- PIAGET, Jean, 1953: *The origins of intelligence in children*. London: Routledge & Kegan Paul.

- PIAGET, Jean, 1954: *The construction of reality in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- RAZDEVŠEK-PUČKO, Cveta, 2008: Transfer učnih strategij. V: *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse* (ur. Skela, Janez). Ljubljana: Tangram.
- RUBIN, Joan, 1975: *What the »Good Language Learner« Can Teach Us*. <http://www.jstor.org/pss/3586011> (citirano 15. januar 2012)
- ŠIFRAR KALAN, Marjana, 2008: Učne strategije pri učenju tujega jezika. V: *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse* (ur. Skela, Janez). Ljubljana: Tangram.
- WOOLFOLK, Anita, 2002: *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Zakon o osnovni šoli* (april 2011)
<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201187&stevilka=3727> (citirano 2. julij 2013)
Zakon o osnovni šoli (2012)
<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201240&stevilka=1700> (citirano 2. julij 2013)

POVZETEK

Učenje tujega jezika v otroštvu – stopnja osebnostne razvitosti in razvitost strategij v 2. Triadi oš

Pri poučevanju tujega jezika v drugem izobraževalnem obdobju je treba upoštevati učenčevo razvojno stopnjo. Članek prinaša predstavitev učenčevih zmožnosti v tem starostnem obdobju, priporočila za način poučevanja, tipe znanj, ki naj bi jih učenci usvojili, in podrobnejšo razčlenitev strateškega znanja po tipologiji R. Oxford. V drugem delu so predstavljeni rezultati ankete, ki je bila izvedena med učiteljicami v drugem izobraževalnem obdobju, o načinu poučevanja in stopnji spodbujanja različnih strategij. Rezultati prinašajo potrditev nekaterih ustaljenih smernic dela v šoli, hkrati pa dajejo priporočila za nadalje delo na področju čustvene samoregulacije učenca.

Ključne besede: drugo izobraževalno obdobje, deklarativno znanje, proceduralno znanje, učne strategije, tipi nalog

ABSTRACT

Early Foreign Language Learning – the Level of Personal Development and the Development of Strategies in The Second Three-Year Primary School Period

When teaching foreign languages to children aged between 9 and 11 it is necessary to consider the stage of their mental development. The article outlines an introduction to their abilities at this age, recommendation on how to teach them, stages of knowledge they are able to acquire and a detailed presentation of strategy knowledge according to R. Oxford. The second part of the article focuses

on the results of a survey on teaching methods and the level to promote different types of strategies. The results affirm some of the established approaches and stimulating strategies, but also deliver further recommendations for future work with children in the field of emotional self-regulation.

Key words: declarative knowledge, procedural knowledge, age 9-11 years, learning strategies, types of exercises