

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO
STALIŠČA VZGOJITELJIC O VPLIVU ZGODNJEGA
UČENJA TUJEGA JEZIKA NA JEZIKOVNO ZMOŽNOST
OTROKA V PRVEM JEZIKU

ŠTUDIJSKI PROGRAM:

slovenistika – D

pedagogika – D

Mentorica: red. prof. dr. Simona Kranjc

BERNARDA KUNEJ

Mentorica: doc. dr. Andreja Hočevar

LJUBLJANA, 2011

»Ugotovil sem, da v življenju ni tako pomembno, kje SMO, ampak kam smo namenjeni. Da bi pripluli do nebeškega pristana, moramo pluti, včasih z vetrom, včasih proti njemu - toda pluti moramo - ne smemo se ustaviti na naplavini ali se zasidrati pred ciljem.«

(Oliver Wendell Holmes)

ZAHVALA

Najprej bi se rada zahvalila svojim staršem, ki so mi omogočili študij in me vseskozi podpirali v dobrem in slabem. Zahvalila bi se rada tudi moji sestri, ki mi je znala svetovati v trenutkih, ko izgubiš motivacijo in ne veš, kako naprej. Velika zahvala velja tudi vsem sošolcem, ki so me spodbujali, razveseljevali in mi dajali novih moči. Ob tem bi se rada še posebej zahvalila moji sošolki in dobri prijateljici Anji, ki me ni nikoli razočarala. Hvala ti še enkrat za vse.

Iskrena zahvala velja tudi mojima obema mentoricama dr. Andreji Hočevnar in dr. Simoni Kranjc za nasvete pri izbiri teme za diplomski delo, za strokovne nasvete ter predloge pri izboljšanju diplomskega dela.

Hvala metodologinji dr. Jasni Mažgon za pomoč pri empiričnem delu diplomskega dela.

Hvala vsem vrtcem, ki so mi omogočili izvedbo empiričnega dela – vzgojiteljicam za njihove odgovore.

Hvala otrokom vrtca Mavrica v Brežicah za sodelovanje – pripovedovanje zgodb.

Hvala vsem še enkrat!

IZVLEČEK

Diplomsko delo predstavlja stališča vzgojiteljic o vplivu zgodnjega učenja tujega jezika na jezikovno zmožnost otroka v prvem, maternem jeziku. V teoretičnem delu predstavljam razvoj otrokovega mišljenja in govora ter kritičen pogled sodobnih avtorjev na otrokovo mišljenje; katere so teorije o razvoju govora, kaj zajema pojem jezikovne zmožnosti, kakšna je stopnja otrokove jezikovne zmožnosti; predstavljeni so dejavniki govornega razvoja ter dejavniki, ki spodbujajo otrokov govorni razvoj v vrtcu; kako poteka jezikovna vzgoja v vrtcu; kaj je zgodnje učenje tujega jezika; kakšna je jezikovna politika Sveta Evrope in EU in katere so razlike in podobnosti pri učenju prvega, drugega in tretjega jezika; predstavljeni so tudi argumenti za in proti zgodnjemu učenju tujih jezikov. V empiričnem delu prikazujem rezultate anketnega vprašalnika za vzgojiteljice. Rezultati so pokazali, da večina vzgojiteljic meni, da je zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu smiselno in da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v prvem jeziku.

KLJUČNE BESEDE: zgodnje učenje tujega jezika, prvi jezik, vrtec.

ABSTRACT

My thesis represents stands of teachers about early foreign language teaching on child language ability in his native language. The theoretical part represents development of the child's thinking and speech and also critical look contemporary authors. The theoretical part represents theories of speech development, the concept of language ability, assessments of child development and storytelling. Further I represent factors of speech development and activities to promote it. I describe language education in kindergarten and definicion of early foreign language teaching. The theoretical part includes language policy of the Council of Europe and the European Union. I also represent differences and similarities in learning (of first, second and third language) and arguments for and against early foreign language teaching. The empirical part of the thesis gives questionnaire results. Results showed that most of teachers estimated early foreign language teaching in kindergarten for sensibly and also that early foreign language teaching have stimulating effect on child language ability in his native language.

Keywords: early foreign language teaching, first language.

VSEBINA

I. UVOD	9
II. TEORETIČNE OSNOVE PROBLEMA	12
1. KRONOLOŠKI PRIKAZ GOVORNEGA RAZVOJA	12
2. MIŠLJENJE IN GOVOR V PREDŠOLSKEM OBDOBJU	14
2.1 KRITIČEN POGLED VIGOTSKEGA NA PIAGETOVO TEORIJU O EGOCENTRIČNOSTI OTROKOVEGA MIŠLJENJA	15
2.2 STOPNJE V PROCESU RAZVOJA POJMOV PO VIGOTSKEM	17
2.3 NOVEJŠI POGLEDI NA OTROKOVO MIŠLJENJE IN GOVOR V PREDŠOLSKEM OBDOBJU	18
3. TEORIJE O RAZVOJU GOVORA	20
3.1 BEHAVIORISTIČNA TEORIJA	21
3.2 PIAGETOV PRISTOP	21
3.3 PRISTOP NOAMA CHOMSKEGA	22
3.4 SLOBINOV PRISTOP	23
4. JEZIKOVNA ZMOŽNOST PREDŠOLSKIH OTROK	23
4.1 PRIPOVEDOVANJE ZGODBE	27
4.1.1 Razvoj pripovedovanja zgodbe	27
4.1.2 Dejavniki, ki soodločajo razvojno raven pripovedovanja zgodbe	27
4.1.3 Ocenjevanje razvojne ravni otroške zgodbe	28
5. DEJAVNIKI GOVORNEGA RAZVOJA	29
5.1 KAKOVOST DRUŽINSKEGA OKOLJA oz. SOCIO-KULTURNI DEJAVNIKI DRUŽINE	29
5.1.1 Interakcija med mamo in otrokom v zgodnji fazi otrokovega jezikovnega razvoja	31
5.2 SOCIALNO-EKONOMSKI DEJAVNIKI DRUŽINE	33
5.3 OTROKOV SPOL	33
5.4 VRTEC IN VRSTNIŠKA SKUPINA	34
5.5 GENETSKI DEJAVNIKI	34
6. VZGOJITELJICA IN JEZIKOVNE DEJAVNOSTI V VRTCU	35
6.1 LIK VZGOJITELJICE	35
6.2 VPLIV VZGOJITELJICE NA OTROKE	36
6.2.1 Spodbujanje govornega razvoja v vrtcu	36
6.3 PODROČJE DEJAVNOSTI JEZIKA V KURIKULUMU ZA VRTCE	36
6.3.1 Jezikovne dejavnosti v vrtcu	37
6.3.1.1 Spodbujanje verbalne in neverbalne komunikacije	37

6.3.1.2 Otrok je aktiven udeleženec v komunikacijskem procesu	39
6.3.1.3 Otrok se v vrtcu seznanja s konceptom tiska	39
6.3.1.4 Slovenski jezik kot državni jezik	39
7. ZGODNJE UČENJE TUJEGA JEZIKA	41
7.1 OPREDELITEV POJMA ZGODNJE UČENJE TUJEGA JEZIKA	41
7.2 PREPOROD UVAJANJA TUJIH JEZIKOV NA (ZELO) ZGODNJI STOPNJI	42
7.3 UČENJE TUJIH JEZIKOV V OTROŠTVU V DOKUMENTIH EVROPSKE KOMISIJE IN SVETA EVROPE	43
7.4 RAZŠIRJENOST UČENJA TUJIH JEZIKOV V OTROŠTVU V EVROPI	45
7.5 RAZŠIRJENOST UČENJA TUJIH JEZIKOV V OTROŠTVU V DRŽAVAH IZVEN EVROPE	51
7.6 RAZLIČNI MODELI UČENJA TUJIH JEZIKOV V OTROŠTVU	53
7.6.1 Jezikovna kopel	53
8. RAZLIKE IN PODOBNOSTI PRI USVAJANJU IN UČENJU PRVEGA (MATERNEGA), DRUGEGA IN TUJEGA JEZIKA	54
8.1 OPREDELITEV POJMOV PRVI, DRUGI, TUJI IN UČNI JEZIK	54
8.2 USVAJANJE IN UČENJE DVEH JEZIKOV	55
8.2.1 Pogled jezikoslovcev na sodoben problem enojezičnosti	57
8.2.1.1 "Miti" o dvojezičnosti	58
8.3 KDAJ ZAČETI S POUČEVANJEM TUJIH JEZIKOV?	60
8.3.1 Kritična obdobja za učenje in poučevanje tujega/drugega jezika	62
9. ZGODNJE UČENJE TUJEGA JEZIKA: ARGUMENTI ZA IN PROTI	63
9.1 RAZVOJNA PSIHOLOGIJA	63
9.2 NEVROPSIHOLOGIJA	65
9.3 ANTROPOLOGIJA	65
9.4 PEDAGOGIKA	65
III. EMPIRIČNI DEL	67
10. OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	67
10.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	67
10.2 RAZISKOVALNE HIPOTEZE	68
10.2.1 Seznam spremenljivk	68
11. METODOLOGIJA	69
11.1 OSNOVNA RAZISKOVALNA METODA	69
11.2 VZOREC IN OSNOVNA MNOŽICA	70
11.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV	72

11.4 OPIS MERSKIH INSTRUMENTOV	72
11.5 OBDELAVA PODATKOV	72
12. REZULTATI IN INTERPRETACIJA	73
12.1 SMISELNOST UČENJA TUJEGA JEZIKA V VRTCU	73
12.2 KAJ VPLIVA, PO MNENJU VZGOJITELJIC, NA OTROKOV GOVORNI RAZVOJ	91
12.3 VPLIV ZGODNJEGA UČENJA TUJEGA JEZIKA NA JEZIKOVNO ZMOŽNOST OTROKA V MATERDEM JEZIKU	94
12.4 VPLIV ZGODNJEGA UČENJA TUJEGA JEZIKA NA JEZIKOVNO ZMOŽNOST OTROKA V MATERDEM JEZIKU GLEDE NA SMISELNOST UČENJA TUJEGA JEZIKA V VRTCU	97
12.5 ALI NA VKLJUČITEV V UČENJE TUJEGA JEZIKA V VRTCU BOLJ VPLIVA SOCIO-KULTURNI ALI SOCIO-EKONOMSKI STATUS	99
IV. SKLEP	109
V. SEZNAM VIROV IN LITERATURE	111
VI. PRILOGE	116
PRILOGA A: ANKETNI VPRAŠALNIK ZA VZGOJITELJICE	117
PRILOGA B: ANALIZA PRIPOVEDOVANJA ZGODBE	122

I. UVOD

V nalogi bom obravnavala problematiko učenja tujega jezika otrok v vrtcu. Predpostavljam, da vzgojiteljice menijo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v prvem jeziku. Nadalje predpostavljam, da vzgojiteljice menijo, da se odločajo za vključitev otroka v učenje tujega jezika v vrtcu predvsem tisti starši, ki imajo višji socio-ekonomski in višji socio-kulturni status.

Predpostavke bom preverila tako, da bom v teoretičnem delu naloge najprej predstavila mejnike govornega razvoja in razvoj otrokovega mišljenja in govora po J. Piagetu in kritičen pogled L. Vigotskega. Pri tem se bom oprla predvsem na koncept otrokove egocentričnosti. Nato bom predstavila stopnje v procesu razvoja pojmov po Vigotskem. V nadaljevanju bom spregovorila o kritiki Piagetove teorije drugih avtorjev.

V nadaljevanju naloge bom predstavila teorije o razvoju govora, in sicer štiri osnovne teorije o razvoju govora in jezikovne zmožnosti, to so: behavioristično stališče, Piagetov pristop, pristop Noama Chomskega in Slobinov pristop.

V četrtem poglavju bom predstavila pojem jezikovne zmožnosti, in sicer njegovo delitev na slovnično in sporazumevalno zmožnost. V nadaljevanju tega poglavja bom predstavila razvoj pripovedovanja zgodbe in dejavnike, ki soodločajo razvojno raven pripovedovanja zgodbe. Opisala bom, kako lahko ocenjujemo govorni razvoj. Pri ocenjevanju razvojne ravni otroške zgodbe bom predstavila kriterije za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja.

V petem poglavju bom predstavila dejavnike govornega razvoja. V tem delu bom pisala o dejavnikih, ki vplivajo na otrokov govorni razvoj, med katerimi različni avtorji najpogosteje izpostavljajo kakovost družinskega okolja, socialno-ekonomski dejavniki družine, otrokov spol, vrtec in vrstniško skupino ter genetski dejavnik. V okviru dejavnika – kakovost družinskega okolja – bom izpostavila interakcijo med mamo in otrokom v zgodnji fazi otrokovega jezikovnega razvoja.

Nato pa bom poglobljeno predstavila dejavnike, ki spodbujajo otrokov govorni razvoj. Ti dejavniki pa so: spodbujanje govornega razvoja v družini, prilagajanje govora staršev otrokovim željam in interesom, popravljanje malčkovih izjav, razširjanje malčkovih izjav, skupno branje staršev in otroka ter spodbujanje govornega razvoja v vrtcu. V okviru dejavnika – spodbujanje govornega razvoja v vrtcu – bom opisala področja dejavnosti jezika v kurikulumu. Torej, opredelila bom, kako poteka jezikovna vzgoja v vrtcu (govorna vzgoja, književna vzgoja, predopismenjevanje, knjižna vzgoja kot del informacijskega predopismenjevanja).

V nadaljevanju bom predstavila zgodnje učenje tujega jezika. Opredelila bom pojem zgodnje učenje z vidika različnih avtorjev (Pižorn 2008; Freudenstein 1981; Marjanovič Umek 2004). V tem delu besedila bom predstavila, kdaj se je začel preporod uvajanja tujih jezikov na zgodnji stopnji in kje. Nato bom navedla nekaj razlogov za zgodnji začetek učenja tujih jezikov po Jones in Coffey (2006). Nadalje bom pisala o tem, kakšna so priporočila Sveta Evrope in Evropske unije za zgodnje učenje tujih jezikov. Pri tem bom opozorila na jezikovno politiko Sveta Evrope in EU, ki prispevata k razvoju védenj o učenju in poučevanju jezikov na zgodnji stopnji preko različnih povezav in seminarjev, ki jih organizira Svet Evrope, preko projektov uvajanja jezikovnega listovnika, Akcijskega načrta jezikovne politike Evropske komisije. Predstavila bom tudi razširjenost učenja tujih jezikov v otroštvu v Evropi in v državah izven Evrope (drugod po svetu). V tem delu bom opozorila na rezultate mednarodnih raziskav s področja jezikovne didaktike na zgodnji stopnji, in sicer začetno starost obveznega/priporočenega učenja prvega tujega jezika v nekaterih državah EU (tabelarični prikaz) ter prikaz števila otrok, ki se učijo angleščino na (zelo) zgodnji stopnji (od 5/6 let dalje). V nadaljevanju tega dela pa bom predstavila še formalni začetek učenja prvega tujega jezika drugod po svetu (tabelarični prikaz) ter najbolj razširjeni model poučevanja tujega jezika, tudi v predšolski dobi, tj. jezikovno kopel.

V osmem poglavju bom predstavila razlike in podobnosti pri učenju prvega, drugega in tretjega jezika, in sicer, kaj pomenijo enojezičnost, dvojezičnost in večjezičnost. Predstavila bom tudi poglede jezikoslovcev na sodobni problem enojezičnosti in kot rešitev tega dvojezičnost. Nato pa bom predstavila rezultate številnih raziskav, ki so se ukvarjale z iskanjem odgovora na vprašanje, kdaj začeti z učenjem oz. poučevanjem tujega jezika (Pinker 1994; Harleja 1996; Krashen, Scarella in Long 1982; Singleton 1989; Johnstone 1999; Lee

1996; Robinson 1998 in Haas 1998). V tem delu bom opozorila še na kritična obdobja, na katera moramo biti pozorni, ko vključimo otroka v učenje oz. poučevanje jezika.

V nadaljevanju bom predstavila argumente za in proti zgodnjemu učenju tujih jezikov oz. za in proti učenju tujih jezikov na predšolski stopnji z vidika razvojne psihologije, nevropsihologije, antropologije in pedagogike.

V empiričnem delu naloge bom predpostavko skušala dokazati tako, da bom opravila empirično neeksperimentalno raziskavo, v kateri bom uporabila deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja. Za ugotavljanje stališč vzgojiteljic o vplivu zgodnjega učenja tujega jezika na jezikovno zmožnost otroka v prvem jeziku bom uporabila anketni vprašalnik. Pri anketni raziskavi bom uporabila priložnostni vzorec, ki ga bodo sestavljale vzgojiteljice iz vrtcev: Mavrica Brežice, Črnuče, Otona Župančiča Maribor, Ciciban Sevnica, Vrhovci, Galjevica, Šmarje pri Jelšah, Najdihojca, Pod Gradom, Pedenjped, Danijelov levček (Hodinja), Danijelov levček (Center Celje). Rezultate bom posploševala na hipotetično osnovno množico, ki jo bodo sestavljale vzgojiteljice podobne vzgojiteljicam iz vzorca.

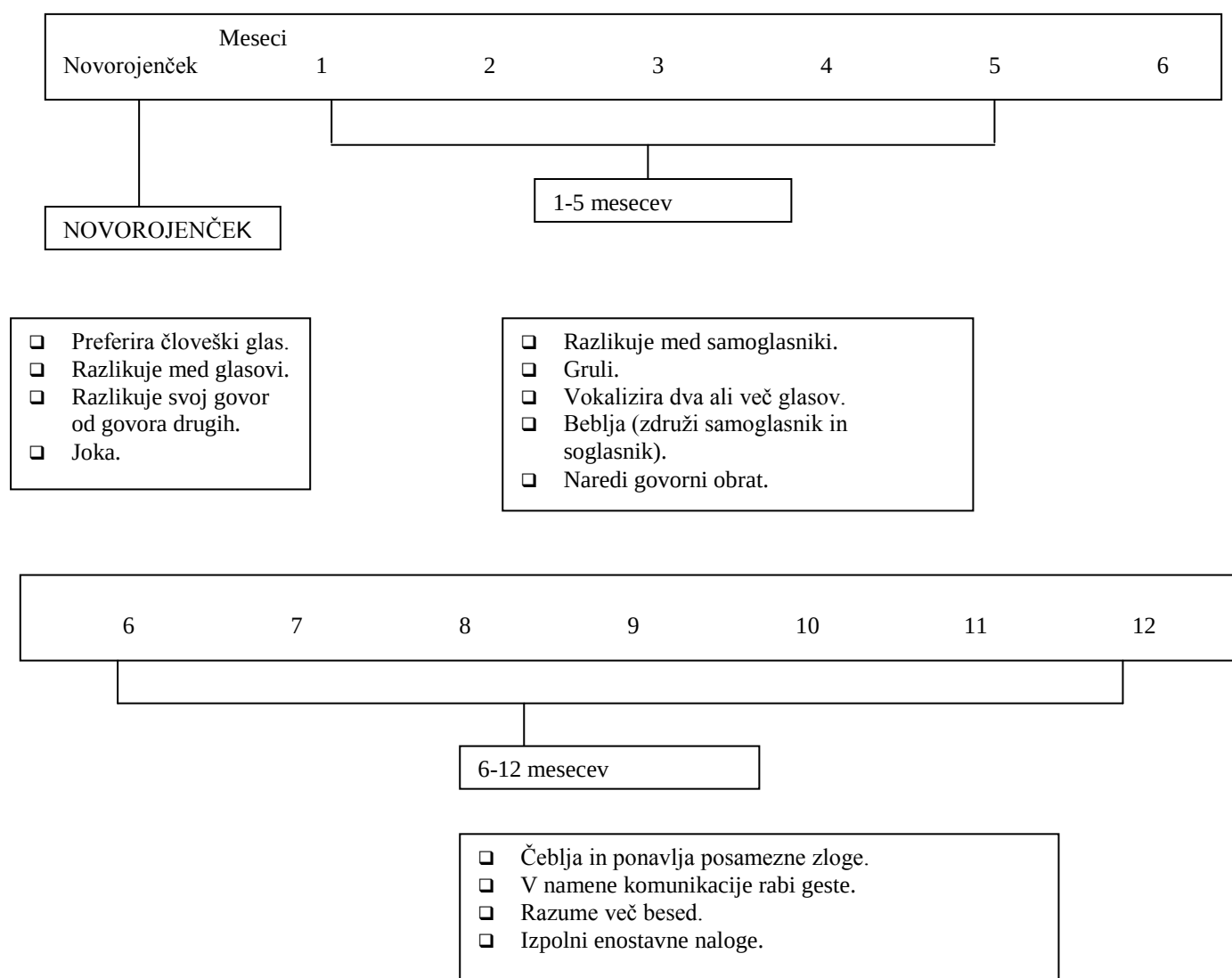
V zadnjem delu sledi interpretacija rezultatov (iskanje odgovorov na raziskovalna vprašanja, ki jih bom pridobila s pomočjo anketnega vprašalnika) in sklep ter lastna razmišljanja oziroma pogledi o zastavljeni problematiki naloge.

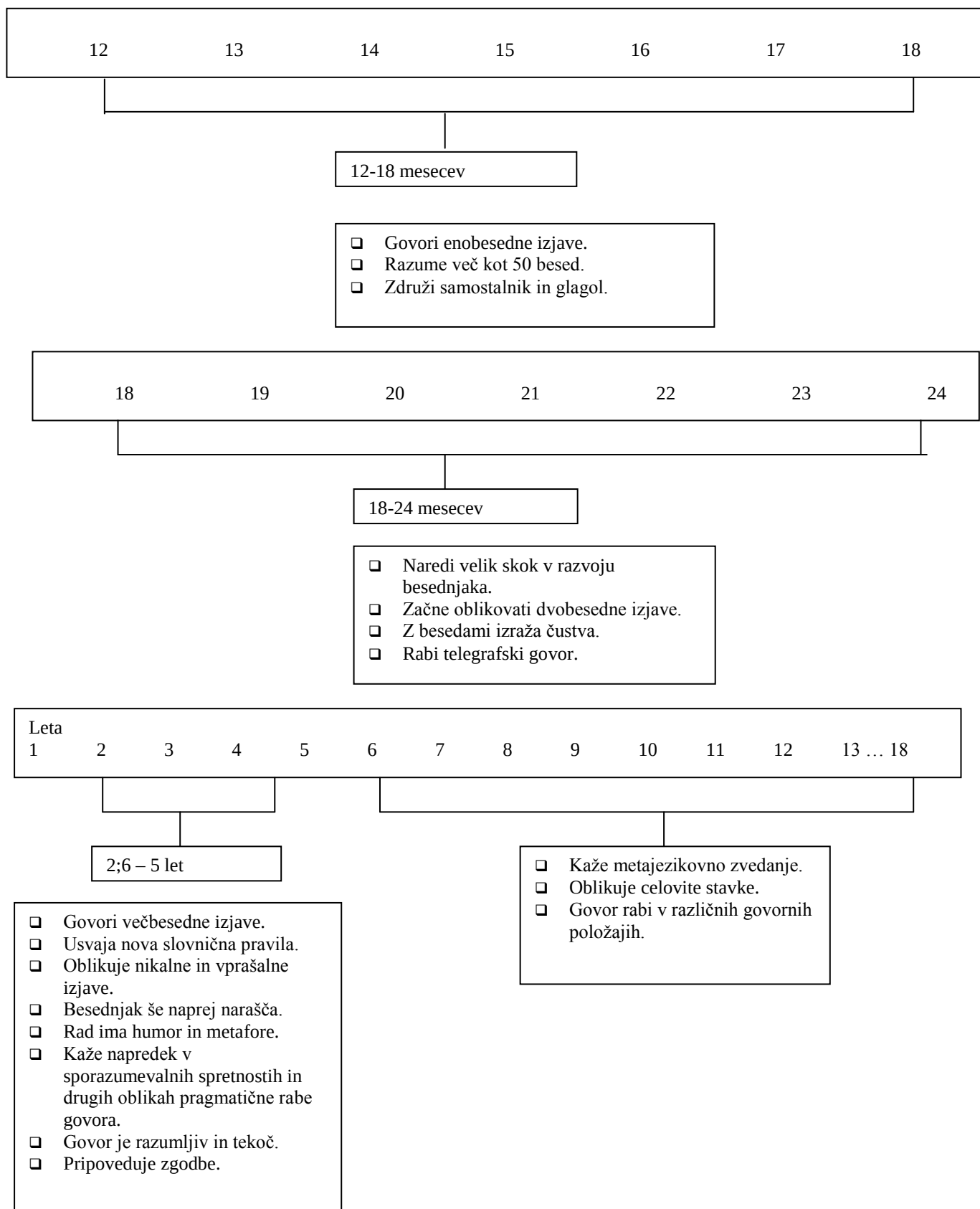
II. TEORETIČNE OSNOVE PROBLEMA

1. KRONOLOŠKI PRIKAZ GOVORNEGA RAZVOJA

Govor je sredstvo, s katerim otroci vzpostavljajo socialne stike. Poleg tega je pomembno sredstvo mišljenja. Otroški govor je predmet proučevanja različnih znanstvenih disciplin. Spodnja slika prikazuje zaporedje v govornem razvoju.

Slika 1: Kronološki prikaz govornega razvoja.





(Vir: Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006.)

Gre za prikaz zaporedja v govornem razvoju, ki temelji na ugotovitvah tujih in slovenskih raziskav. Ne glede na to, da so zaporedja v govornem razvoju kolikor toliko stalna, je treba upoštevati, da otroci pogosto kažejo velike individualne razlike, ki grede izven starostno določenih obdobj, kot so prikazana na sliki. Čeravno gre v začetnih razvojnih obdobjih za razlike v doseganju posameznih govornih mejnikov, je ugotovljeno, da se otroci učijo govora hitro in z razmeroma majhnim naporom ter se vsi tudi naučijo govoriti v nekaj letih. Razvoja otrokovega govora tudi ni moč enoznačno umestiti znotraj posameznih mejnikov, saj otroci ob tem, da razvijajo splošne govorne zmožnosti, kreirajo tudi neobičajne in njim lastne govorne stvaritve (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 10).

2. MIŠLJENJE IN GOVOR V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

Vodilna razvojna psihologa J. Piaget in L. Vigotski (Marjanovič Umek 1990, str. 51) sta že v svojih zgodnjih študijah o otroku opozorila na nejasnosti v odnosu med razvojem mišljenja in govora. Kljub temu da sama tudi kasneje nista našla dokončnih odgovorov, pa sta spodbudila številne razprave v psihologiji in lingvistiki, ki so iskale in še iščejo teoretično razlago in empirične podatke, ki bi pojasnili odnos med razvojem mišljenja in govora.

J. Piaget (1990 v prav tam, str. 51) v svoji teoriji spoznavnega razvoja razpravlja o govoru le z vidika razvoja miselnih procesov. Meni, da se mišljenje razvija neodvisno od govora in da mišljenje omogoča razvoj govora. V središče raziskav ni več postavljaj tistega, česar otrok nima, marveč to, kar ima in predstavlja posebnost njegovega mišljenja. Otrok torej ni odrasla oseba v malem, prav tako tudi njegova inteligenca ni le posnetek inteligence odraslega (Kranjc 1999, str. 13).

Ena temeljnih idej v teoriji Vigotskega (Marjanovič Umek 1990, str. 51) je, da vse otrokove najpomembnejše aktivnosti izhajajo iz njegovega socialnega okolja. Poudarja, da odnos med mišljenjem in govorom ni stalna, nespremenljiva veličina. Avtor meni, da imata mišljenje in govor različne razvojne podlage. Predintelektualni koreni govornega razvoja so že dolgo poznani, gre za tako imenovani emocionalni oz. afektivni govor, ki je značilen za zgodnje obdobje, ko otrok še ni sposoben komunicirati z besedami. Pomembna nova kvaliteta je obdobje, ko se razvojni liniji mišljenja in govora, ki sta bili do sedaj ločeni, sekata, prekrivata

in tako organizirata novo obliko vedenja, značilno za človeka – to se zgodi, ko je otrok star približno dve leti. Za to obdobje, ko torej govor postaja intelektualen, mišljenje pa govorno, je značilno, da otrok aktivno širi svoj besednjak, da čuti potrebo po učenju znakov za sporazumevanje (Marjanovič Umek 1990, str. 51).

2.1 Kritičen pogled Vigotskega na Piagetovo teorijo o egocentričnosti otrokovega mišljenja

Kljub pomembnosti in vplivnosti Piagetovega raziskovanja na sodobno znanost je Vigotski ostal kritičen. Kritiziral je predvsem Piagetovo teorijo o egocentričnosti otrokovega mišljenja, ki v tem sistemu predstavlja prehodno stopnjo med nezavednim¹ in formalno-logičnim mišljenjem. Piaget si je izhodišče te razvojne sheme sposodil pri psihoanalitikih. Po tem gledanju je prvobitni način mišljenja nezaveden, logično mišljenje je kasnejši proizvod, ki ga otroku da družbeno okolje, v katerem živi. V prvi fazi v razvoju mišljenja, po Piagetu imenovani zaznavno-gibalna, otrok pridobiva spoznanja s pomočjo zaznavni-gibalnih akcij, kasneje pa »govor /.../ razširi moč miselnih operacij /.../, logične /operacije imajo/ globlje korenine, in to v akcijah, ki se kasneje ponotranjijo v miselne operacije. Avtor meni, da govor sam po sebi ni zadosten pogoj za razvoj operativnega mišljenja« (Marjanovič Umek 1990, str. 51). Logično mišljenje torej nastaja šele kasneje, egocentrično mišljenje pa je prehodna stopnja med obema (Kranjc 1999, str. 14).

Srž Piagetove teorije je koncept otrokove egocentričnosti, osnovo za to pojmovanje pa predstavlja njegova prva razprava, posvečena pojasnjevanju funkcije govora otrok. Otroške dialoge je razdelil v dve skupini, in sicer v skupini egocentričnega in socializiranega govora. Egocentrični govor po Piagetu je, kadar otrok govori sam s seboj in se ne skuša postaviti v sogovorčev položaj, ko ga ne zanima, ali ga sogovorec posluša, hkrati pa otrok tudi ne pričakuje odgovora. Piaget meni, da je to monolog, v katerem otrok govori zase. V takem govoru vidi glavni dokaz za egocentričnost otrokovega mišljenja. Socializirani govor je drugačen. Z njim otrok prosi, ukazuje, pojasnjuje, kritizira, sprašuje (prav tam).

¹ Nezavedno mišljenje je izredno individualno, ne teži k ugotavljanju resnice, marveč k zadovoljevanju želja. Ne more se izraziti neposredno z govorom (Kranjc 1999, str. 14).

Piagetova testiranja in merjenja so pokazala, da je več kot polovica otrokovih izrekov do 6. oz. 7. leta egocentričnih, torej takih, ki ne služijo sporazumevanju in ne izpolnjujejo komunikacijske funkcije, marveč samo spremljajo otrokovo dejavnost. Ravno temu pa L. Vigotski oporeka. Njegove raziskave so namreč pokazale, da vez med obema ni nujna (prav tam)

Raziskave, izvedene v enakih okoliščinah kot Piagetove, so pokazale, da je odstotek egocentričnega govora pri otrocih nižji kot pri Piagetu; v primerih, ko so otrokovo dejavnost motili in jo oteževali, pa je odstotek narasel in je bil celo višji kot pri Piagetu. Iz tega je Vigotski (prav tam) sklepal, da egocentrični govor poleg ekspresivne vloge opravlja tudi vlogo spremljanja otrokove dejavnosti ter postaja izraz mišljenja v pravem pomenu besede. Je torej prehodna stopnja od zunanjega k notranjemu govoru. V tej točki se njuna mnenja radikalno razlikujejo.

Vigotski (prav tam) meni, da je prvotni otrokov govor popolnoma socialen, opravlja vlogo sporočanja, družbene interakcije, ključ socialnih odnosov pa predstavlja razmerje med otrokom in odraslim in je zato večfunkcijski. Šele kasneje ta večfunkcijski govor po načelu diferenciacije razvije posamezne funkcije, razvijeta se egocentrični in sporazumevalni govor. Na podlagi egocentričnega govora, ki se je ločil od socializiranega govora, nastaja nato notranji govor otroka, ki predstavlja osnovo mišljenja, in sicer tako nezavednega kot logičnega. Vigotski vidi v egocentričnem govoru² razvojno najpomembnejši dejavnik prehoda iz zunanjega k notranjemu govoru. To preobrazbo je nakazal že Piaget, vendar je ni eksplicitno izrazil. Pokazal je, da je egocentrični govor po svojem psihičnem bistvu notranji govor, po fiziološki naravi pa zunanji. Govor tako prej postaja notranji po svoji funkciji kot pa po obliki. To omogoča pojasnitev, kako nastaja notranji govor: z ločevanjem govornih funkcij, izdvajanjem egocentričnega govora, njegovim postopnim krajšanjem in pretvorbo v notranji govor.

² Govor naj bi se po Vigotskem razvijal od socialnega preko egocentričnega do notranjega govora (Kranjc 1999, str. 14).

Tako pojmovanje se razlikuje na primer od tradicionalnega pojmovanja razvoja govora, ki vodi od zunanjega govora preko šepeta k notranjemu govoru, in od Piagetove sheme, ki razvoj govora in logičnega mišljenja označuje kot prehod iz negovornega nezavednega mišljenja v socializirani govor in logični mišljenje, prehod pa naj bi potekal preko egocentričnega govora in egocentričnega mišljenja (Kranjc 1999, str. 15).

Več avtoric in avtorjev (npr. Donaldson 1978, Gelman 1972, Hughes 1981, Manfreda 2000, Marjanovič Umek 1984 v Marjanovič Umek idr. 2004, str. 45) je naloge, s katerimi je Piaget ugotavljal razvoj miselnih operacij, kritično ocenjevalo tako z vidika jezikovnih navodil in vprašanj, ki jih je zastavljal otrokom med reševanjem nalog, kot z vidika vsebine in strukture nalog ter njihove primernosti za otroke. Ko so raziskovalke in raziskovalci spremenjene naloge, s katerimi so sicer merili enake miselne operacije kot Piaget (npr. naloge za ugotavljanje konzervacije, razredne inkluzije, stopnje egocentričnosti mišljenja in zmožnosti decentriranja mišljenja), uporabili pri enako starih otrocih, so dosledno dobili višje rezultate. To kaže na višjo stopnjo miselne kompetentnosti otrok, kot so na osnovi svojih empiričnih raziskav poročali Piaget in njegovi sodelavci.

S tem je povezana tudi kritika egocentričnosti otroka v starosti 2 do 4 let, saj so avtorji (npr. Flavell 1985 v Marjanovič Umek idr. 2004, str. 45) razvili številne eksperimentalne situacije, v katerih otroci v navedeni starosti niso kazali egocentričnega mišljenja.

2.2 Stopnje v procesu razvoja pojmov po Vigotskem

Na podlagi raziskovanja procesa tvorjenja pojmov Vigotski (v Kranjc 1999, str. 16) meni, da pojem ne predstavlja običajne vsote asociativnih zvez, marveč nastane z zapletenim miselnim dejanjem, ki se ga ne da preprosto naučiti z vajo, marveč zahteva določeno raven miselnega razvoja. Pojem predstavlja dejanje posploševanja in se, če ga razumemo kot pomen stvari, razvija; to pomeni, da prehaja z ene strukture posploševanja na drugo. Ko se je otrok naučil določene nove stvari, povezane z določenim pomenom, še ne pomeni, da se je razvoj s tem zaključil. Do te prve stopnje je namreč otrok prišel z osnovnim posploševanjem, ki pa ga nato nadgrajujejo višje vrste istega postopka.

Razvoj pojmov ali pomena stvari temelji na razvoju drugih funkcij, na primer na razvoju logičnega spomina, sposobnosti abstrahiranja, vzporejanja in razlikovanja. Po mnenju mnogih raziskovalcev (Ach, Rimat, Vigotski) pojmi nastajajo šele po dvanajstem letu, torej v času pubertete (prav tam).

Po Vigotskem (prav tam) povzemam stopnje v procesu razvoja pojmov.

1. Prvo stopnjo v razvoju pojmov predstavlja neurejen sklop, neoblikovano sinkretično povezovanje posameznih predmetov.
2. Na drugi stopnji se mišljenje odvija v kompleksnih (objektivno mišljenje), in sicer kot:
 - a) asociacijski kompleks,
 - b) kompleks – zbirka,
 - c) verižni kompleks,
 - č) kompleks, ki se s pomočjo difuznih nedoločnih zvez spaja v opazovalno-konkretno skupino likov ali predmetov,
 - d) psevdopojem.

Za kompleksno mišljenje je značilno, da otroci vzpostavljajo vezi in odnose, na katerih se to mišljenje osnuje. V tej fazi otrok posamezne predmete povezuje v skupine. Opazujemo lahko prve korake k posplošitvam. Urejanje posameznih predmetov v skupine je prvi korak v abstrahiranje in že sposobnost, da se te prvine opazujejo izven povezave s konkretnimi izkušnjami.

3. Tretjo stopnjo pa že predstavljajo razčlenjevanje, analiza in abstrakcija. (Mnogi raziskovalci, med njimi tudi Vigotski, menijo, da otrok pride do tega obdobja šele v puberteti. Opazujejo tudi razkorak med sposobnostjo tvorjenja pojmov in govornim izražanjem.) Pri tretji stopnji razvoja je treba dodati, da zgodnja uporaba splošnih besed še ne odraža prav tako zgodnjega razvoja abstraktnega mišljenja.

2.3 Novejši pogledi na otrokovo mišljenje in govor v predšolskem obdobju

Pomembna značilnost otrokovega mišljenja je po Piagetu egocentričnost (Kranjc 1999). Na tem mestu omenjam Piageta, čeprav ga ne štejemo med novejša avtorja zato, ker so novejša študija, ki jih predstavljam v nadaljevanju, pokazale nasprotno, kot je on mislil. Mlajši otrok je prepričan, da vsi mislijo, vidijo in doživljajo na isti način kot on. Počasi spoznava, da

njegovo stališče ni nujno vedno edino in pravilno. Piaget je svojo teorijo razvoja mišljenja izdelal na podlagi opazovanja otrok, svojih in tudi drugih. Rezultati Piagetovih raziskav niso univerzalni, čeprav jih tako postavlja, kot take pa jih jemljejo tudi še nekateri raziskovalci spoznavnega razvoja otroka. Veljajo za otroke v določeni družbeni skupini, kjer jih je opazoval.

Novejše študije (glej Foster 1990; Haris in Coltheart 1989; Ochs in Schieffelin 1979; Reich 1986; Slosberg Andersen 1992; Kranjc 1992, 1992/93, 1993, v Kranjc 1999, str. 19) so pokazale, da se otroci mnogo bolj zavedajo potreb poslušalcev oz. sogovorcev, kot je mislil Piaget. Kaže, da se tega pričnejo zavedati že zgodaj, čeprav je potrebno precej časa, da se naučijo vseh jezikovnih spretnosti, ki so potrebne za uspešno komunikacijo. Uspešnost opisa je odvisna od zapletenosti predmeta ali postopka, ki ga mora otrok opisati (Kranjc 1999, str. 20–19).

Uspeh komunikacije je odvisen od tega, kako in koliko upoštevamo poslušalca oz. sogovorca. Petletni otrok do neke mere že obvlada govorne strategije. Ve, o čem govoriti s kom in na kakšen način. Svoj govor prilagaja situaciji, v kateri poteka komunikacija, in sogovorcem. Tako se njegov govor v komunikaciji z odraslim razlikuje od govora, s katerim se obrača na sovrstnika ali mlajšega otroka. Razlika pa ni odvisna samo od povratne informacije, saj otrok poenostavlja svoj govor tako v komunikaciji z mlajšim otrokom kot z igračo (Kranjc 1999, str. 20).

Več avtoric in avtorjev (npr. Donaldson 1978; Gelman 1972; Hughes 1981; Manfreda 2000; Marjanovič Umek 1984 v Marjanovič Umek idr. 2004, str. 45) je naloge, s katerimi je Piaget ugotavljal razvoj miselnih operacij, kritično ocenjevalo tako z vidika jezikovnih navodil in vprašanj, ki jih je zastavljal otrokom med reševanjem nalog, kot z vidika vsebine in strukture nalog ter njihove primernosti za otroke. Ko so raziskovalke in raziskovalci spremenjene naloge, s katerimi so sicer merili enake miselne operacije kot Piaget (npr. naloge za ugotavljanje konzervacije, razredne inkluzije, stopnje egocentričnosti mišljenja in zmožnosti decentriranja mišljenja), uporabili pri enako starih otrocih, so dosledno dobili višje rezultate. To kaže na višjo stopnjo miselne kompetentnosti otrok, kot so na osnovi svojih empiričnih raziskav poročali Piaget in njegovi sodelavci.

S tem je povezana tudi kritika egocentričnosti otroka v starosti 2 do 4 let, saj so avtorji (npr. Flavell 1985 v Marjanovič Umek idr. 2004, str. 45) razvili številne eksperimentalne situacije, v katerih otroci v navedeni starosti niso kazali egocentričnega mišljenja.

3. TEORIJE O RAZVOJU GOVORA

Da bi lahko govorili o stopnji razvoja jezikovne zmožnosti pri otrocih (Kranjc, 1999), moramo najprej spregovoriti, kako se ta zmožnost razvija, in sicer moramo predstaviti dve nasprotni sili vsega razvoja, in sicer naravo (prirojene predispozicije človeškega organizma) ter vzgojo (izkušnje).

Pri vzgoji je med drugim pomemben tudi govor, ki ga otrok sliši in ga nato lahko uporabi kot vhodni podatek pri procesu učenja. Popolnoma jasno je, da ima ta govor posebne značilnosti, ne moremo pa trditi, da so te značilnosti dovolj za pojasnitev razvoja jezikovne zmožnosti ali da jih otrok sploh izkoristi. Preliminarno razpravljanje o naravi pa govori o nejezikovnem spoznanju in o posebnem prirojenem jezikovnem znanju in mehanizmih za razvoj jezika.

Jasno je, da sta za razvoj jezikovne zmožnosti potrebni obe komponenti, vendar pa se je pokazalo, da se posamezni raziskovalci bolj posvečajo enemu ali drugemu od stališč. Tako se je izoblikovalo več teorij o razvoju govora in jezikovne zmožnosti, omeniti pa velja predvsem štiri osnovne, ki jih predstavljam v nadaljevanju: behavioristično teorijo, Piagetov pristop in pristop Noama Chomskega ter Dana Slobina.

Med razvojnimi psihologi in psiholingvisti obstaja splošni dogovor, da je jezik produkt tako prirojenega kot vzgoje; razlika med posameznimi pristopi je le v tem, kolikšen je delež ene ali druge sestavine, ter v njunem obnašanju v procesu izoblikovanja jezikovne zmožnosti.

3.1 Behavioristična teorija

Predstavniki vedenjske teorije (Skinner in sodelavci) uvrščajo govor med motorične reakcije in razlagajo učenje govora po modelu: dražljaj – odgovor – okrepitev (pri govoru je okrepitev vedno socialne narave) – posplošitev. Popolno nasprotje vedenjskim teorijam so biološke teorije, po katerih so govorne strukture prirojene. Biološka osnova je tista, ki določa razvojne oblike spoznavanja in govora. Določena stopnja zrelosti živčnega sistema je nujen, vendar ne tudi zadosten pogoj za govorni razvoj. Otrok od rojstva dalje živi v socialnem okolju in posnema govorni model okolja. Največ zgodnjih besed se nauči s posnemanjem, vendar to še ne pomeni, da se je naučil govoriti (Marjanovič Umek 1990, str. 12).

Skinner (1957 v Kranjc 1999, str. 26) je predlagal, naj se učenje jezika proučuje s pomočjo modela, ki se uporablja v laboratorijih pri raziskavi zmožnosti učenja živali. Seveda ni trdil, da lahko v laboratoriju podgane nauči govoriti, kajti živali uporabljajo določene zvoke za izražanje čustvenih stanj, kot sta na primer groza ali strah, vedno na enak način, kar je povsem nasprotno človekovemu sporazumevanju, niti ni trdil, da se otroci naučijo jezika le s posnemanjem slišane. Nasprotno, poudaril je, da je jezik sestavljen iz enot, s katerimi lahko sestavimo nove kombinacije. Po njegovem mnenju ima pomembno vlogo pri učenju jezika tudi okolje.

M. Harris in M. Coltheart (1989 v Kranjc 1999, str. 26) ugotavljata, da Skinnerju ni uspelo ustvariti ustreznega modela za preučevanje narave jezikovnega znanja, ker je premalo pozornosti posvetil njegovim produktivnim in kreativnim značilnostim. Neuspešen je bil tudi zato, ker ni zadostno razložil otrokovega hitrega učenja jezikovnih pravil, potrebnih za tvorbo in razumevanje novih izrekov.

3.2 Piagetov pristop

Piaget (Kranjc 1999, str. 26) je na podlagi raziskav prišel do mnenja, da je jezikovni razvoj del splošnega kognitivnega razvoja, zato torej posebni mehanizmi za razvoj jezika ne obstajajo. Spoznavni razvoj je videl kot rezultat otrokovega raziskovanja sveta s pomočjo senzomotoričnih mehanizmov čutil, kot so vid, dotik, voh in okus; to raziskovanje omogoči

izdelavo posebnih in konkretnih posplošitev o delovanju sveta. Začetne konkretne posplošitve se nato s pomočjo serij miselnih reorganizacij prevedejo v abstraktno védenje; za njegov razvoj zato niso potrebni nikakršni posebni mehanizmi, ločeni od tistih, ki so potrebni za druge vidike intelektualnega razvoja.

3.3 Pristop Noama Chomskega

Noam Chomsky (v Kranjc 1999) ugotavlja, da je otrok v procesu učenja jezika aktivni dejavnik. V tem pomembnem procesu ima veliko vlogo. Od staršev in okolice otrok namreč ne dobi sistemskih jezikovnih navodil – velikokrat sliši nepopolne in slovnično nepravilne izreke, kar je posledica tega, da govor ni vedno popolna slika človekovega védenja o jeziku. Ko govorimo, pogosto delamo napake, ki se jih zavedamo ali pa ne, začenjamo izreke, ki jih ne končamo, ker pozabimo, kaj smo mislili povedati. V pogovoru ne uresničujemo polnih pravil, ker je iz sobesedila in okoliščin razvidno, kaj smo hoteli povedati. Zato je tudi nesmiselno od otroka zahtevati, da odgovarja s polnimi izreki, ker ga tako učimo nenaravnega govora. To pa hkrati pomeni, da otrokovih nepopolnih izrekov, če jih zahteva sobesedilo, ne smemo imeti za dokaz njegovega neznanja. So namreč znak otrokovega obvladovanja strukture pogovora in ocenjevanja govornega položaja.

Otrok mora torej svoje védenje o jeziku skupaj s celotnim jezikovnim sistemom zgraditi na podlagi nepopolnih in nenatančnih informacij. Chomsky (v Kranjc 1999, str. 27) je zato sklepal, da mora imeti človek prirojene mehanizme, ki kljub vsem naštetim težavam zagotavljajo jezikovni razvoj. Otrok naj bi se rodil z določenimi jezikovnimi zmožnostmi in posebnim jezikovnim znanjem, kar mu bo omogočilo, naučiti se govoriti. To znanje se nanaša na jezikovno zmožnost.

V tej zvezi je Chomsky (prav tam) dokazal, da je jezik najbolje opisati kot vrsto pravil. Naloga otroka je, da odkrije, katera so ta pravila. Otrok je sposoben tvoriti svoja lastna pravila, ki so rezultat poslušanja in analiziranja govora, ki ga obdaja. Ta pravila preizkuša na izrekih, tvorjenih na podlagi izdelanih pravil. Pravila so preprosta in splošna. Sčasoma jih otrok preoblikuje, dokler ne izdelata takih, ki veljajo za govor odraslih.

3.4. Slobinov pristop

Raziskovalci, zbrani v tako imenovani Slobinovi šoli, trdijo da se otroci ne učijo jezika le s pomočjo prirojenega jezikovnega védenja, ampak za postopno posploševanje na vse zahtevnejših ravneh detajlov (torej ne le pri učenju besed, marveč tudi na primer na skladenjski ravnini) uporabljajo strategije. Ta pristop ni v popolnem nasprotju s pristopom Chomskega, ki prav tako zahteva strategije, ker zgolj prirojeno védenje ne razloži učenja v celoti. Slobin zagovarja sposobnost tvorjenja jezika (Language-Making Capacity), ki je sestavljena iz serije delujočih načel (strategij), ti pa obstajajo še pred otrokovo izkušnjo z jezikom (Foster 1990 v Kranjc 1999, str. 28).

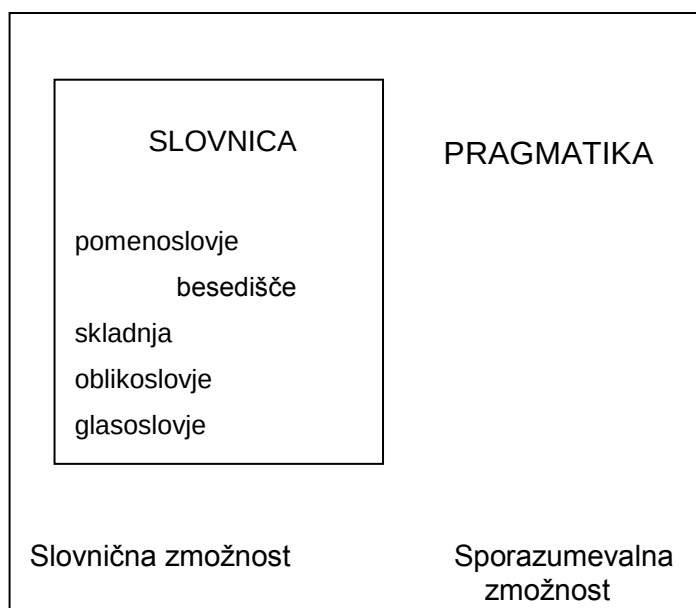
S. Kranjc (1999) ugotavlja, da naštetih štiri pristopi niso edini, ki so se izoblikovali stoletjih raziskovanja učenja jezika. Nakazujejo samo različne stopnje upoštevanja obeh sestavin, torej vzgoje in prirojenega, in razlike med njimi.

4. JEZIKOVNA ZMOŽNOST PREDŠOLSKIH OTROK

Opis otrokovega jezikovnega znanja lahko naredimo le na podlagi zbranega gradiva (posnetki spontanega govora ali jezikovni testi). Težje je opisovati njegovo abstraktno jezikovno védenje, ki je zajeto pod pojmom jezikovna zmožnost (lingvistična kompetenca),³ ker predšolskega otroka ne moremo spraševati po pravilih za tvorbo stavčnih vzorcev ali po stavčnih členih in besednih vrstah (Kranjc 1999, str. 53–54).

³ S. Kranjc (1999) jezikovno zmožnost deli na slovnično in pragmatično, kar je nekoliko drugače od tradicionalnega pojmovanja zmožnosti na Slovenskem (glej Bešter 1992, Gnamuš, Zadravec-Pešec 1994). Omenjene avtorice namreč delijo sporazumevalno zmožnost, ki je v tem primeru nadpomenka na jezikovno in pragmatično zmožnost. Jezikovna zmožnost po njihovem mnenju vključuje slovnično, pomenoslovno in pravorečno ter pravopisno zmožnost, pragmatična zmožnost pa je zmožnost izbire ustreznega jezikovnega sredstva glede na sporazumevalno namero in okoliščine. Taka delitev se ne zdi popolnoma ustrezna, ker se ena od podpomenk v sistemu razvršča na mesto nadpomenke in se ji s tem pripisuje pomembnejšo vlogo kot drugi (Kranjc 1999, str. 53).

Slika 2: Jezikovna zmožnost.



(Vir: Kranjc 1999.)

Bogati viri za analizo razvoja slovnične zmožnosti so odmori v linearnih sekvencah in oklevanju v toku izreka. Oklevanje odraža otrokove težave v tvorbi izreka, povezane pa so lahko z zapletenostjo misli, ki jo skuša otrok izraziti, ali pa z zapletenostjo same strukture izraza. Otrok včasih svojo negotovost ob določeni obliki ali strukturi izraza z različnimi jezikovnimi sredstvi (na primer z intonacijo), če pa se napake sam pravočasno zave, jo popravi z naslednjim izrekom. Takšni popravki kažejo, da je otrok sposoben spreminjati svoj izrek v smislu večje skladenjske sprejemljivosti oz. pravilnosti. Do neke mere se otrok verjetno zaveda tudi manjkajočih konstitutivnih prvin v stavčni strukturi. Vse to kaže, da je njegovo jezikovno vedenje bogatejše, kot pa se odraža v površinski strukturi izrekov (Kranjc 1999, str. 54).

Za sporazumevanje in uspešno sodelovanje v komunikacijskem procesu ni dovolj le obvladovanje slovničnih pravil za pregibanje in tvorbo besed ter sestavljanje povedi, temveč mora udeleženec govornega dejanja poleg tega obvladati tudi pragmatična načela, kdaj, s kom, kje, kako, zakaj in o čem govoriti. Otroku je ob rojstvu torej naložena težka in obsežna naloga, naučiti se slovničnih in pragmatičnih pravil, ki skupaj predstavljajo jezikovno zmožnost govorca (Kranjc 1999, str. 54–55).

Ob raziskovanju govora se zastavlja vprašanje, kako sta obe zmožnosti povezani oz. odvisni druga od druge, katera se pojavlja prej, če se ne razvijata celo obe hkrati. Zdi se, da otrok pragmatično zmožnost do neke mere razvije že pred slovnično. V predjezikovnem obdobju namreč vzpostavlja komunikacijo z okoljem z različnimi nejezikovnimi sredstvi, na primer z jokom ali smehom, gestami in obrazno mimiko. Z njimi opozori nase in sporoča, da je lačen, žejen, bolan, vesel, da se boji. Če odmislimo predjezikovno obdobje v razvoju govora, kjer se že pojavlja neke vrste pragmatična zmožnost, o slovnični zmožnosti pa še ne moremo govoriti, in upoštevamo le jezikovno obdobje, potem verjetno lahko rečemo, da se obe zmožnosti razvijata sočasno, vendar neodvisno druga od druge. Pragmatična zmožnost torej od slovnične ni odvisna, čeprav so dolgo tako mislili (Van Valin 1991 v Kranjc 1999, str. 55).

Otrok se uči zmožnosti strukturiranja pogovora, asociacij in spominskih tem skozi menjavanje vlog, uvajanje in razvijanje teme ter skozi ustrezno rabo govornih dejanj. Zmožnost uporabe teh sredstev zagotavlja koherenco in kohezijo diskurza (prav tam, str. 55).

Gledanje na sporazumevalna dejanja kot na osnovne enote učenja jezika nudi teoretične in metodološke prednosti (Kranjc 1999). Sporazumevalno dejanje Dore (1979 v Kranjc 1999) definira kot izrek govoreče osebe v pogovoru, ki prenaša informacije in izraža govorečevó vedenje, držo (namen, pričakovanja, prepričanja). Ena od glavnih vrednosti sporazumevalnega dejanja kot enote za analizo razvoja govora je njegova uporabnostna širina, uporabimo ga lahko na primer za opis sporazumevanja že v predjezikovnem obdobju, torej pred nastopom sporazumevanja s pomočjo jezika. Druga prednost sporazumevalnega dejanja je, da je opredeljeno v odnosu do »dveh kontekstov rabe – pogovora samega in vzporedne dejavnosti ali vsebine sporazumevanja« (Dore 1979 v Kranjc 1999, str. 55). Torej sporazumevalno dejanje je definirano v odnosu do sobesedila in okoliščin, ki skupaj tvorita kontekst komunikacije. Tretja prednost tega pristopa pa zadeva posebno vlogo v razvoju besednjaka, slovnice in višjega reda predstavitve funkcije jezika.

To so bile teoretične prednosti sporazumevalnega dejanja po Doru (prav tam), zdaj pa si oglejmo še njegove metodološke prednosti. Sporazumevalno dejanje sestavljajo enote medsebojnega izmenjavanja, kar pomeni, da je vedno in takoj prisoten tudi odziv, ki predstavlja glavno metodološko vrednost sporazumevalnega dejanja kot enote analize. Eno sporazumevalno dejanje namreč oblikujejo sekvence menjav vlog med posameznimi govorci

od začetka komunikacijskega procesa pa do konca. Pri tem je treba upoštevati še kontekst, torej tako okoliščine, v katerih sporazumevalno dejanje poteka, kot tudi sobesedilo.

Prvi pogoj za uspešno komunikacijo sta otrokovo osebno vedenje in poznavanje sveta. Otrok mora vedeti, kako soudeleženci v komunikacijskem procesu vidijo svet, spoznati mora različne načine občutenja in reagiranja nanj. Razlikovati je treba med otrokovim mnenjem, katera informacija je potrebna v določenem položaju, in njegovo sposobnostjo, da to informacijo tudi sporoči. Prva informacija v pravem trenutku predstavlja le en vidik sporazumevalne zmožnosti. Drugi vidik je izbira pravega načina ali vzorca. Ocena zunajjezikovne dejavnosti je stvar pragmatične zmožnosti, z njo pa je povezana slovnična zmožnost. V osebno znanje štejemo tudi poznavanje različnih registrov, ki jih ljudje uporabljajo v različnih situacijah. Posameznikov jezikovni idiolekt je sistemska podlaga za vsakokratno govorčevo uresničitev jezikovne zmožnosti, govorni register pa je način govora, ki ga posameznik ali skupina uporabljata za določene situacije (Kranjc 1999, str. 55–58).

Podatki (Harris, Coltheart 1989 v Kranjc 1999, str. 58) so pokazali, da hitrost razvoja otroškega govora ni odvisna od dolžine in zapletenosti izrekov odraslih, naslovljenih na otroka. Nasprotno, hitrost razvoja je povezana s pogostnostjo različnih tem pogovorov in stavčnih vzorcev. Čim več različnih izrekov o različnih predmetih otrok sliši, tem hitreje se razvija njegov govor. Pri razvoju govora so pomembni tudi direktivi (usmerjevalci) in vprašalne povedi. Otroku pri učenju pomagajo še sprotni popravki napak, ki jih izreče, saj z njimi dobi takojšnjo povratno informacijo, vendar pa ti popravki ne smejo biti prepogosti in preočitni, saj lahko povzročijo nasprotni učinek in v otroku zatrejo vsakršno željo po komunikaciji, s tem pa lahko povzročijo osebne motnje. Po navadi otrok ponovi popravljen izrek, ki se mu tako bolj vtisne v spomin.

4.1 Pripovedovanje zgodbe

Za ocenjevanje pragmatične zmožnosti zlasti po tretjem letu starosti se razmeroma pogosto uporablja zgodbo, ki jo otrok pove ob različnih dražljajih. Otroška zgodba je lahko sestavni del različnih splošnih govornih preizkusov, ali pa je samostojni govorni preizkus; zlasti če gre za slednje, je otrokovo pripovedovanje običajno posneto in kasneje dobesedno prepisano (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 81).

4.1.1 Razvoj pripovedovanja zgodbe

Razvoj zgodbe poteka od enostavnega opisovanja predmetov, oseb, nizanja dogodkov, ki so vzeti iz realnosti, do vse bolj strukturirane zgodbe, ki temelji na oblikovani shemi za konvencionalno pripovedovanje zgodbe in jo v večini že zmorejo povedati otroci, stari štiri leta in več (npr. Broström 2002, Fein 1995, Marjanovič Umek in Grad 1984, Wimmer 1980, Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2004, str. 45).

4.1.2 Dejavniki, ki soodločajo razvojno raven pripovedovanja zgodbe

Zgodbe, ki jih pripovedujejo predšolski otroci, se ne razlikujejo zgolj glede na starost otrok, temveč razvojno raven sodoločajo tudi drugi pogoji, kot npr. vsebina in vrsta ilustracij, morebiten začetek zgodbe, otrokovo trenutno razpoloženje (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2004, str. 46).

Shapiro in Hudson (1991 v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2004, str. 46) opisujeta, da so za otroke zelo spodbudne ilustracije oz. fotografije, na katerih se dogaja kaj nepričakovanega, nepredvidenega, frustrirajočega, čustveno intenzivnega, npr. ilustracija, na kateri se vidi, da so se piškoti pri peki prežgali, in ne le, da se pečejo. Podobno poudarja tudi G. Fein (1995 v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2004, str. 46), češ da so psihološke značilnosti junakov vodilo za pripovedovanje zgodbe in da otroci svoje pripovedovanje pogosto prejo na različne probleme in konflikte med njimi, npr. *dojenček je popolnoma nemočen, ker je krokodil hudoben*.

Eden od možnih dejavnikov, ki bi lahko vplival na pripovedovanje zgodbe, je tudi spol, saj rezultati raziskav, ki opisujejo razlike v govornem razvoju med deklicami in dečki, niso popolnoma enotni. Rezultati raziskav, ki so jih avtorji (npr. Harris 1997) izvajali praviloma na majhnih vzorcih udeležencev, potrjujejo, da so deklice v primerjavi z dečki uspešnejše v govornih sposobnostih, in sicer že v obdobju dojenčka, npr. pri vokalizaciji, bebljanju in rabi prvih besed. Kasneje, to je med drugim in šestim letom, med otroki niso opazili razlik v govornih sposobnostih, z izjemo večje uspešnosti dečkov pri poimenovanju predmetov, ki so jim bili predstavljeni vizualno (Klaus in Gray 1968 v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2004, str. 47). Ponovno pa so avtorji v obdobju srednjega otroštva opazili pri deklicah, v primerjavi z dečki, večjo govorno fluentnost in boljše bralno razumevanje (npr. Hogrebe, Nest in Newman 1985, Soderman, Kauppinen in Laakkonen 2000 v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2004, str. 47).

4.1.3 Ocenjevanje razvojne ravni otroške zgodbe

Slovenske avtorice (Kranjc idr. 2003, Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2003, Marjanovič Umek, Fekonja in Kranjc 2003 v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 83) so v namene ocenjevanja razvojne ravni otroške zgodbe oblikovale kriterije, ki so jih razdelile v dve skupini.

Koherentnost zgodbe. Gre za globinsko povezanost med deli sporočila in se nanaša na strukturo pripovedovane zgodbe. Kriteriji za umestitev zgodbe na posamezno raven so naslednji⁴ (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 83):

1. Zgodba brez strukture, npr. *Tukaj dala. Kraljica stopila v lužo.*
2. Zgodba s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij, npr. *Tukaj je kraljevič. Deževalo je.*
3. Zgodba s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov, npr. *Živel je kralj, ki je iskal kraljično. Potem je prišel domov. Potem je deževalo.*

⁴ Vsi primeri so vzeti iz analize zgodb, ki so jih pripovedovali otroci, stari od štiri do osem let, in sicer potem, ko jim je testator prebral pravljico H. C. Andersena *Kraljična na zrnu praha*. Ob pripovedovanju so imeli pri sebi slikanico, ki jo je ilustrirala M. L. Stupica, in so jo lahko med pripovedovanjem prelistavali in gledali ilustracije (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 83).

4. Zgodba strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov ter odnosov med njimi, npr. *Kraljevič je želel pravo kraljično. Bil je zelo potr. Potem je nekdo potrkal na vrata. Bila je kraljična.*

5. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov, npr. *Kraljevič je hodil po vsej deželi in iskal kraljično, ki bi bila prava. A je bilo pri vsaki nekaj narobe. Potem se je vrnil v svoj dom. Bil je žalosten in osamljen, ker je hotel imeti pravo kraljično.*

Kohezivnost zgodbe. Gre za površinsko zgradbo pripovedovane zgodbe. Kriterije za ocenjevanje so razdelile v dve podskupini (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 84).

A. Tematska razporeditev.

1. Linearna razporeditev s tematskimi preskoki, npr. *Nekoč je šel kralj iskat ženo. Tuki je žalosten.*

2. Linearna razporeditev brez tematskih preskokov, npr. *Nekoč je živel princ, ki si je želel kraljično. In je po celem svetu iskal kraljično, a je ni najdel.*

B. Sredstva, s katerimi se ohranja referenca.

1. Dobesedno ponavljanje, npr. *Potem je **kraljevič** stekel in prišel na vrata. Potem je **kraljevič** zagledal kraljično, ki je bila vsa mokra.*

2. Ponavljanje z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami ..., npr. *Prišla je mokra kraljična. **Ta** je bila taprava. Zrno graha je položila, da bi spala. Pol so neka ... zaspala. So **jo** vprašali, kako si spala.*

5. DEJAVNIKI GOVORNEGA RAZVOJA

Na otrokov govorni razvoj vplivajo številni dejavniki, med katerimi različni avtorji (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja, J. Foy, Mann) najpogosteje izpostavljajo kakovost družinskega okolja, sociodemografske značilnosti družine ter kakovost vrtca. Poleg dejavnikov okolja pa na otrokov govorni razvoj vplivajo tudi genetski dejavniki (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 50).

5.1 Kakovost družinskega okolja oz. socio-kulturni dejavniki družine

Starši z oblikovanjem bolj ali manj kakovostnega družinskega okolja pomembno vplivajo na razvoj otrokovih govornih spretnosti v vseh obdobjih njegovega govornega razvoja. Otroci živijo v družinah, ki v različni meri spodbujajo in nudijo podporo razvoju njihove govorne kompetentnosti, različne možnosti za razvoj, ki jih otroku ponuja družinsko okolje, pa so najpogostejše posledica razlik v prepričanjih staršev o pomembnosti spodbujanja govornega razvoja, ki imajo učinek na njihovo izbiro dejavnosti, med katerimi vstopajo v govorno interakcijo s svojim otrokom. Kot enega izmed pomembnih pokazateljev kakovosti družinskega okolja številni avtorji poudarjajo tudi otrokovo izpostavljenost otroški literaturi, in sicer v smislu skupnega ali samostojnega branja, slikanic, knjig in revij, ki jih ima otrok na voljo, ter socialnega modela, ki ga preko pogostega prebiranja literature otroku nudijo njegovi starši. Prepričanja staršev in njihov odnos do pomena otrokove zgodnje izpostavljenosti otroški literaturi za njegov govorni razvoj zmeroma napovedujejo razvoj govorne kompetentnosti (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 50–51).

Pellegrinni in Galda (1998) sta v svoji raziskavi oblikovala vprašalnik, s katerim sta starše spraševala o različnih situacijah, v katerih lahko njihov otrok spozna različne oblike besedil in otroške literature. Ugotovila sta, da pogoste socialne interakcije z različnimi osebami, s katerimi otrok vstopa v govorne interakcije ob različnih dogodkih v družinskem okolju, spodbujajo decentracijo otrokovega mišljenja in pogostejšo rabo, ki je značilen za literarna besedila.

J. Foy in V. Mann (2003 v Marjanovič Umek in Fekonja 2008, str. 113) sta med pokazatelje otrokovega pogostega stika z otroško literaturo vključili vprašanja, na katera so odgovarjali otrokovi starši: kolikokrat v tednu berejo svojemu otroku (pred spanjem in ob drugih priložnostih); kako pogosto otrok prosi starše, naj mu glasno berejo; kako pogosto z otrokom obiskujejo knjižnico; koliko otroških knjig imajo doma; koliko je bil otrok star, ko so mu začeli glasno brati. Avtorici sta ugotovili, da otrokov stik z literarnimi vsebinami v družinskem okolju zmeroma napoveduje njegove poznejše bralne spretnosti.

V eni od slovenskih raziskav so avtorice (Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc in Lešnik Musek 2003 v Marjanovič Umek in Fekonja 2008, str. 113) opredelile dva vidika kakovosti družinskega okolja, in sicer materialne možnosti, ki jih družinsko okolje ponuja otroku, ter dejavnosti v družini, ki spodbujajo otrokov govorni razvoj. Med kazalce materialnih možnosti družinskega okolja so uvrstile število vseh knjig ter število in vrsto otroških knjig, ki so prisotne v otrokovem domu. Kazalci dejavnosti, med katerimi starši spodbujajo otrokov govorni razvoj, pa so vključevali pogostost glasnega branja otroku, otrokovega obiskovanja knjižnice ter gledanja otroških televizijskih programov. Rezultati raziskave so pokazali, da se tako materialni pogoji družinskega okolja kot dejavnosti, s katerimi starši spodbujajo otrokov govorni razvoj, pomembno pozitivno povezujejo z govorno kompetentnostjo otrok v zgodnjem otroštvu.

5.1.1 Interakcija med mamo in otrokom v zgodnji fazi otrokovega jezikovnega razvoja

Poleg otroka igrajo v razvoju govora aktivno vlogo njegovi starši. V prvih mesecih po rojstvu je glavna vloga namenjena materi. Med njo in otrokom se vzpostavi določena »sinhronija«, ki je vidna ne le pri govoru, marveč tudi pri gledanju. M. Harris in Coltheart (1989 v Kranjc 1999, str. 21) navajata analize videoposnetkov, iz katerih je razvidno, da mama in otrok pogosto istočasno gledata isti predmet. Podrobnejše analize so pokazale, da otrok vodi, mati pa mu sledi. To se dogaja do prvega leta starosti, ko se situacija obrne in pričanja otrok slediti materinemu pogledu (Kranjc 1999, str. 21).

Komunikacija med dvema osebama poteka tako, da je takrat, ko ena oseba oddaja svoje sporočilo, druga tiho in jo posluša, nato pa se vlogi zamenjata. Na tak način poteka komunikacija tudi med mamo in otrokom. Ko govori mati, otrok posluša, nato pa ji »odgovarja«. Raziskave so pokazale (Braunwald 1976 v Kranjc 1999, str. 21), da mora mati ali druga oseba, ki se pogovarja z njim, dati otroku možnost, da »spregovori« (prav tam, str. 21).

Osnovna struktura menjavanja vlog v interakciji med otrokom in odraslim se začne razvijati precej pred pojavom jezika. Čeprav je menjavanje vlog ob pojavu jezika že zelo dobro razvito, pa traja premor pred otrokovo vlogo povprečno dlje kot pri odraslem sogovorniku. Pri šestih letih se ta premor skrajša na običajno dolžino (prav tam, str. 21).

Prva materina vloga pri učenju jezika je bolj funkcionalna kot strukturalna. Mati se namreč odziva na otrokovo vokalizacijo in njegove geste, s tem pa otrok prvič začenja odkrivati vlogo jezika. Nauči se, da imajo njegova vokalizacija in geste lahko komunikacijski namen. Pri šestih tednih otrok izraža tako veselje in zadovoljstvo kot nezadovoljstvo že z vokalizacijo in ne več samo z jokom. V tem času se pojavi tudi prvi »socialni smeh« (Braunwald 1976 v Kranjc 1999, str. 22).

Pri treh mesecih mati iz otroka že lahko izvabi kakšen glas ali glasovno skupino, ki obstaja v otrokovem repertoarju. Verbalno in neverbalno komunikacijo med mamo in otrokom predstavljajo različne igrice. Približno pri devetih mesecih je otrok sam sposoben ob določeni besedi izvesti določeno kretnjo, kar je prej večkrat ponovila mati, na primer ob besedi *pa-pa* otrok začne mahati. Kmalu po prvem rojstnem dnevu, mogoče tudi nekaj mesecev kasneje, odvisno od mnogih dejavnikov, se že pričenjajo pojavljati prve besede za predmete. V obdobju od enega leta do šestnajstih mesecev se otrok uči simbolov oz. jezikovnih pomenov in predstav (prav tam, str. 22).

Ko mati govori z otrokom, se prilagaja njegovemu kognitivnemu razvoju. Njeno obnašanje je didaktično, saj mu stvar, o kateri govori, skoraj vedno tudi pokaže. Otrok, ki kaže veliko željo po komunikaciji, skuša besedo ponoviti, hkrati pa jo poveže s konkretno stvarjo. V začetku je otroški govor namreč zelo konkreten. Za vsako besedo, ki jo izgovori, stoji njena konkretna podoba, ki jo je doživel (Kranjc 1999, str. 22–23).

V obdobju od šestnajstega do dvajsetega meseca otrokov besedni zaklad obsega že okoli 400 besed. Na začetku tega obdobja je otrok komaj sposoben sestaviti izrek iz dveh besed, na koncu pa njegov repertoar že sestavljajo besedila z dvobesednimi izreki. Spozna tudi temeljne semantične odnose. Medsebojno prizadevanje matere in otroka, da bi komunicirala drug z drugim, je neprecenljiva spodbuda pri ustvarjanju nezavedne prilagoditve med obema. To pa povzroči, da mati prilagodi svoje obnašanje in govor situaciji (Kranjc 1999, str. 23).

Komunikacija med materjo in otrokom se razvije v rutino, kjer otrok že vnaprej ve, kaj naj pričakuje in kako naj odgovori. S tem pomembnim vprašanjem za razvoj govora pri otroku se je ukvarjal Bruner (prav tam). Menil je, da otrok dobi informacijo o jeziku v družinskem okolju, predvsem v komunikaciji z mamo. Te informacije kasneje v razvoju jezikovno izrazi.

5.2 Socialno-ekonomski dejavniki družine

Ti dejavniki tudi pomembno vplivajo na razvoj otrokovega govora. Starši z višjo stopnjo izobrazbe in ugodnejšim ekonomskim stanjem, ki otrokom pogosto v večji meri nudijo različno gradivo in materiale, jim omogočajo priložnosti za pridobivanje izkušenj o pisani in govornjeni besedi (Browne 1996 v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 53–54). V pogovoru s svojimi otroki rabijo razčlenjen jezikovni kod, širši besednjak in zapletene izjave, s katerimi izražajo eksplicitni pomen. Pogosteje rabijo interpretativno funkcijo jezika z izjavami, s katerimi spodbujajo otrokovo samostojno razmišljanje in učenje. V govoru z otroki rabijo več različnih besed, spodbujajo jih k pogovoru o različnih temah in z njimi pogosteje govorijo (prav tam, str. 53–54).

5.3 Otrokov spol

Številne raziskave, v katerih so preučevali razlike v govornem razvoju dečkov in deklic, kažejo, da se govor deklic razvija hitreje od govora dečkov, in sicer deklice hitreje spregovorijo, prej usvojijo slovnico jezika, dosegajo višje rezultate pri preizkusih pravilne izgovarjave besed, oblikujejo daljše izjave, imajo širši besednjak ter dosegajo višje rezultate na lestvicah govornega razvoja. Avtorji navajajo, da so pri dečkih pogostejše motnje branja in pisanja ter da deklice berejo več knjig in pišejo daljša besedila od dečkov tudi v prvih razredih osnovne šole (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 57).

Večina avtorjev kljub nekaterim ugotovljenim razlikam v govornem razvoju dečkov in deklic meni, da so razlike med spoloma veliko manjše, kot se pogosto zaključuje (Macaulay 1977 v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 58). Rezultati slovenske raziskave (Marjanovič Umek, Fekonja in Kranjc 2003 v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 59) so prav tako pokazali, da se dečki in deklice v obdobju med četrtilim in osmim letom starosti ne

razlikujejo med seboj v pragmatični rabi jezika med pripovedovanjem zgodbe v različnih pogojih, npr. ob slikovni predlogah, po poslušanju prebrane vsebine otroške vsebine ...

5.4 Vrtec in vrstniška skupina

Pomemben kontekst za razvoj otrokovega govora, podobno kot velja za otrokovo družinsko okolje, je vrtec. Različne dejavnosti, v katere se otroci v vrtcu vključujejo, npr. usmerjene, rutinske, prehodne dejavnosti, prosta igra, se med seboj razlikujejo glede na material, ki jim je na voljo, prostor, po katerem se lahko gibajo, pravila, ki veljajo v zvezi z govornim izražanjem, ter glede na vključenost odrasle osebe ali vrstnikov v govorne interakcije. Vse te značilnosti posamezne dejavnosti vplivajo tudi na značilnosti govornega izražanja otrok v vsaki izmed njih ter jih spodbujajo k sodelovanju v različnih govornih položajih in k rabi izjav, ki se razlikujejo tudi v slovnični strukturi (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 59).

Rezultati raziskav učinka vrtca na razvoj govorne kompetentnosti so pokazali, da bolj kakovostni vrtci spodbujajo tako govorni razvoj otrok staršev z nizko kot tistih z visoko izobrazbo, pri čemer ima visoko kakovosten vrtec pozitivnejši učinek na govorni razvoj otrok staršev z nizko stopnjo izobrazbe, ki pogosto izražajo tudi nižjo raven govorne kompetentnosti (prav tam, str. 61).

K pozitivnemu učinku vrtca na razvoj govorne kompetentnosti prispeva tudi vrstniška skupina, v kateri lahko otroci pridobijo pomembne govorne izkušnje (Nelson 1996, Wray in Medwell 2002 v prav tam). Ravno govorne interakcije z vrstniki vrtec navadno omogoča v večji meri kot otrokovo domače okolje.

5.5 Genetski dejavniki

Na razvoj govorne kompetentnosti vpliva interakcija večjega števila genov (Muller 1996 v prav tam). Genetski dejavniki imajo delni vpliv na razvoj različnih področij govornega razvoja, in sicer na razvoj slovnice ter na razvoj na področju semantike, fonologije in artikulacije.

Vedno pa moramo upoštevati, da na razvoj govora vplivajo vsi ti dejavniki hkrati ter medsebojna interakcija teh dejavnikov. Pomanjkanje enega dejavnika lahko tako nadomesti večja prisotnost drugega dejavnika.

6. VZGOJITELJICA IN JEZIKOVNE DEJAVNOSTI V VRTCU

6.1 Lik vzgojiteljice

Lik vzgojiteljice opredeljuje interakcija in medsebojno prepletanje vzgojiteljeve izobrazbene strukture in osebnostne strukture. Pomembna je tako strokovna kot tudi splošna izobrazba. Strokovna izobrazba je zelo pomembna pri razumevanju otrok, njihovih razvojnih značilnosti in individualnih sposobnosti ter za razumevanje delovanja različnih sistemov, kot so: država, družba, posameznik in skupine. Pri pedagoškem poklicu so koristne in potrebne tudi razne spretnosti in metodična znanja. Pomembno je splošno znanje vzgojiteljice, saj je ves čas v stiku z radovednimi mladimi. S široko razgledanostjo si med njimi pridobi avtoriteto in spontano usmerja otroke k sprejemanju in vrednotenju različnih družbenih dosežkov. Skratka, po veljavni zakonodaji je vzgojiteljica oz. vzgojitelj, kdor ima srednjo ali višjo izobrazbo vzgojiteljske smeri in opravljen strokovni izpit. V jasličnih oddelkih lahko dela kot vzgojiteljica tudi medicinska sestra pediatrične smeri, v oddelkih priprave na šolo pa tudi učitelj ali učiteljica razrednega pouka. Varuh je lahko, kdor ima končno šolo za varuhe (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju 1995). Osebnostna struktura vzgojiteljice je prav tako izredno pomemben instrument vzgoje.

Kobolt in Jerebic (2002) govorita o lastnostih, ki so za dobrega vzgojitelja najbolj potrebne. Te so:

- Vzgojitelj naj se vzgajanemu približa kot človek.
- Naj mu bo zgled s svojo osebnostjo.
- Naj ima pedagoški optimizem.
- Naj bo strokovno podkovan.

Pozitiven zgled vzgojiteljice je verjetno najpomembnejša odgovornost, ki jo vzgojiteljica lahko prevzame. Na ta način bolj pozitivno vpliva na otroke kot pa s katerokoli drugo spretnostjo. Vzgojiteljica mora znati vzpostaviti prijetno vzdušje v skupini, spoštovati otroke, jih pohvaliti, kadar si zaslužijo.

6.2 Vpliv vzgojiteljice na otroke

Družina in odnos s starši pomembno vplivata na otrokov razvoj. Z vstopom v vrtec otroci preživijo manj časa s svojimi starši. Od razumevanja vzgojiteljice za otrokove razvojne potrebe tega obdobja je odvisno, ali bo otrok rad hodil v vrtec ali ne. Razumevanje otrok in postopkov pri neposrednem vzgojnem delu sta neposredno povezana z vzgojiteljevo osebnostjo. Pomembna je vzgojiteljičina občutljivost za otrokove psihološke potrebe v skupini vrstnikov (Lewis v Pergar Kuščer 2000, str. 161).

Otroci v vrtcu preživijo osem ali več ur z dvema odraslima osebama. Otroci še niso izoblikovane osebnosti, zato je vpliv odraslih bistvenega pomena. Čim mlajši je otrok, tem večji je vpliv vzgojiteljice nanj. Kadar so značilnosti vzgojiteljice takšne, da otrokom »ustrezajo«, je to pozitivno, toda redko se zgodi, da osebnostne lastnosti določene vzgojiteljice ter njihovo mnenje o njih ugodno vplivajo na vse otroke (prav tam).

6.2.1 Spodbujanje govornega razvoja v vrtcu

Vzgojiteljica ima, prav tako kot tudi otrokovi starši, pomembno vlogo v spodbujanju govornega razvoja predšolskih otrok. Otroci razvijajo svojo govorno kompetentnost s poslušanjem, spraševanjem, oblikovanjem hipotez in trditev ter ob interpretaciji odgovorov, ki jih dobijo od vzgojiteljice. Vzgoja v vrtcu v veliki meri poteka z rabo govora, ko vzgojiteljica pojasnjuje, opisuje in spodbuja otrokovo razumevanje dejavnosti, ki potekajo v skupini. Kasneje, to je med šolskim izobraževanjem pa učiteljica znanje vse pogosteje posreduje in zabeleži v pisani besedi (Browne 1996 v prav tam, str. 133).

In s čim vse torej vzgojiteljica vpliva na razvoj govora otrok in s tem načrtuje jezik? Na prvem mestu je standardni jezik, govor odraslih, nato izbira tem pogovorov, ki jih otroku predlaga vzgojiteljica. Pravljice, pesmi, igre in filmi naj bodo premišljeno izbrani. Knjige, revije in slikanice naj bi bile otroku vedno na voljo v za to določenih kotičkih. Otroke lahko

peljemo v gledališče, na razstavo ipd., kar mu omogoča sodelovati v različnih govornih položajih, kjer sodelujejo različne osebe, uporabljajo se različni načini govora in različne socialne zvrsti jezika. Ko so otroci priča različnim situacijam, opazujejo jezikovna sredstva, ki so v njih uporabljena, in jih drugič, ko se znajdejo v njih ali pa se jih igrajo, uporabijo tudi sami. Posnemajo odgovor odraslih oseb ter se s tem učijo različnih jezikovnih sredstev in primernosti njihove uporabe. Ena izmed osnovnih nalog v zgodnjem otroštvu za otroka je, da razvije jezikovno zmožnost (zmožnost tvorjenja in razumevanja besedil v različnih govornih položajih). Otrok se uči sporočati svoje izkušnje na različne načine ter razumeti, kako drugi sporočajo lastne izkušnje (Marjanovič Umek idr. 2001, str. 80).

6.3 Področje dejavnosti jezika v Kurikulumu za vrtce

Jezikovna vzgoja mora biti v veliki meri prisotna za vse starostne skupine v vrtcu. Zato je pripravljen program jezikovnega področja v Kurikulu za vrtce, ki omogoča otroku aktivno udeležbo v sporazumevalnem procesu. Vzgojiteljica naj bi pri vseh dejavnostih dajala otroku govorni zgled in s tem neposredno vplivala na razvoj njegove jezikovne zmožnosti. Paziti mora tudi na svoj stil komunikacije.

Zaradi razvejanosti jezikovnega področja, cilje opredeljujemo na 4 ravneh dejavnosti (Marjanovič Umek idr. 2001, str. 80–81):

- govorna vzgoja,
- književna vzgoja,
- predopismenjevanje,
- knjižna vzgoja kot del informacijskega predopismenjevanja.

Te dejavnosti pa so med seboj povezane, prav tako je jezik povezan z drugimi področji kurikula. Vse sporazumevalne dejavnosti so del vsakdanjega življenja v vrtcu ves čas (prav tam, str. 80–81).

6.3.1 Jezikovne dejavnosti v vrtcu

Vsako izmed spodaj naštetih dejavnosti je mogoče izvesti v obeh starostnih obdobjih, prilagoditi je potrebno predvsem metode in oblike dela. Z vsako dejavnostjo je mogoče dosegati več ciljev hkrati, prav tako lahko en silj dosegamo z različnimi dejavnostmi (Marjanovič Umek idr. 2001, str. 81).

6.3.1.1 Spodbujanje verbalne in neverbalne komunikacije

Otrokov individualni stil jezikovne komunikacije se kaže v gibih, izrazu obraza. Posebno je pomemben očesni stik v komunikaciji z otrokom v prvem obdobju. Pomembne so igrice s prsti, pesmice, akcijske igrice ter preprosti plesi. Otrok naj dobi možnost preizkusiti celotni potencial nejezikovnega komuniciranja, od plesa do pantomime. Organiziramo dejavnosti, v katerih otrok posnema osebe, živali, predmete. Spodbujamo simbolno igro, predvsem igranje vlog. Simbolne igre imajo več razsežnosti: na ravni znanja in razumevanja; v načinu mišljenja; v pričakovanju, kaj lahko nudi igranje vlog; v jeziku; v zavedanju drugih in potreb drugih (Marjanovič Umek idr. 2001).

Simbolna igra je tesno povezana z jezikovnim razvojem. Različne stopnje jezikovnega pretvarjanja, ki so odvisne tudi od stopnje razvoja otrok, se kažejo v njihovih izjavah. Poznamo 4 tipe takih izjav (prav tam):

- Izjava, s pomočjo katere otrok spremeni osebno identiteto, prevzame vlogo (*Zdravnik sem.*).
- Izjava, ki opredeli istovetnost objektov s pomočjo jezikovnih simbolov (*To je termometer – svičnik.*).
- Izjava, ki pomeni zamenjavo za dejavnost (*Igram se.*).
- Izjava, ki opisuje situacijo (*Ne grem se več.*).

6.3.1.2 Otrok je aktiven udeleženec v komunikacijskem procesu

Odrasli naj ga spodbujajo pri prvih poskusih verbalizacije, ponavljajo in razširjajo naj njegove izreke. Otroku se prilagajamo pri izbiri teme pogovora. Na otrokove glasove naj odrasli ustrezno reagirajo. Otrok naj se igra z glasovi, posnema odrasle in posluša preproste zgodbe, pesmice in opise dogodkov. Da bi bil aktiven udeleženec v komunikacijskem procesu, se mora naučiti pravil o tem, kdaj, kje, s kom, o čem, zakaj in kako govoriti. Nuditi mu moramo priložnost, da sam začne pripovedovanje, uvaja svoje teme in mu dati dovolj časa, da prevzame vlogo govorca. Uspešnost komuniciranja z vrstniki se povečuje s starostjo otrok, veliko vlogo pa igra tudi spodbudno okolje, zlasti igra v skupini in druge socialne dejavnosti. Otroku je potrebno omogočiti poslušanje in seznanjanje s knjigami. Imeti mora dovolj priložnosti sodelovati v različnih govornih položajih in začeti konverzacijo (Marjanovič Umek idr. 2001)

6.3.1.3 Otrok se v vrtcu seznanja tudi s konceptom tiska

Vzgojiteljica naj otroku bere, pripoveduje ali predvaja na dvd-ju literarna besedila, primerna otrokovi starosti, in ga spodbuja k pripovedovanju zgodbic in pri »branju« različnih pripomočkov. Otrok mora imeti možnost spoznavanja števil. Dejavnosti naj bodo zasnovane tako, da bodo otroka spodbujale pri spoznavanju koncepta tiska, k čemur prispeva tudi razvoj koncepta prostora (predlogi v, nad, pod). Otrok mora imeti možnost spoznati, da je mogoče besede zapisati in jih ponovno prebrati. Otrokovo ime naj bo zapisano na vseh stvareh, ki pripadajo otroku in kij ih otrok izdelava. Primerna dejavnost pri razvijanju koncepta tiska je izdelava samostojne knjige (Marjanovič Umek idr. 2001).

6.3.1.4 Slovenski jezik kot državni jezik

Otroku ne smemo onemogočiti stika s knjižnim jezikom, hkrati pa mu s pretiranim vztrajanjem samo v knjižnem jeziku ne smemo onemogočiti vključevanja v komunikacijo. Lahko mu nudimo informacijo o tem, da obstajajo v drugih državah drugi državni jeziki. S tem spoznava funkcijo jezika pri oblikovanju lastne identitete in lastne kulture. Uporaba knjižnega jezika se v 2. Starostnem obdobju razširi na večje število govornih položajev. Otrok

naj spoznava razlike med knjižnim jezikom in svojim narečjem ob konkretnih primerih, ki se pojavljajo v komunikaciji (Marjanovič Umek idr. 2001).

Pri tem je potrebno poudariti vlogo odraslih, ki delajo z otroki, in sicer morajo (Marjanovič Umek idr. 2001):

- pozorno spremljati govorni razvoj otroka;
sposobni morajo biti
- prepoznati otrokov neverbalni stil, ki lahko vključuje tudi znakovni jezik (gluhi, nemi in gluhonemi otroci uporabljajo drugače izoblikovan sistem neverbalnih sredstev kot tisti, ki slišijo in lahko govorijo);
- pokazati svoj lastni jezik telesa;
- situaciji ustrezno z nejezikovnimi sredstvi vzpostaviti interakcijo z otroki;
- prepoznati možne nesporazume v neverbalni komunikaciji;
- zavedati se različnih kulturnih stilov nejezikovne komunikacije;
- uporabiti pesem in izrazni ples kot sredstvo in način komunikacije

odrasli naj

- se z otrokom čim večkrat pogovarjajo kot z enakopravnim partnerjem in ga spodbujajo pri uvajanju komunikacije;
- pokažejo, da cenijo verbalno komunikacijo;
- pozorno poslušajo komunikacijo med otroki in poskušajo teme, ki jih je uvedel otrok sam, razširiti in poglobiti;
- se pogovarjajo z otrokom o izkušnjah in o ljudeh, s katerimi se srečujejo doma in v vrtcu;
- nudijo otroku možnost sodelovanja v dialožni situaciji.

7. ZGODNJE UČENJE TUJEGA JEZIKA

7.1 Opredelitev pojma zgodnje učenje tujega jezika

Pojem »zgodnje učenje tujega jezika« so v zadnjih nekaj desetletjih zelo širokopotezno razlagali. K. Pižorn (2008) meni, da je potrebno zgodnjo stopnjo učenja tujega jezika v določenih okoliščinah deliti na dve podstopnji, in sicer zelo zgodnjo in zgodnjo stopnjo ali na mlajše in starejše učence na zgodnji stopnji. Prva stopnja, to je zelo zgodnja stopnja, se nanaša na otroke od 3 do 7/8 let, druga pa od tu dalje do 11/12 let (Pinter 2006).

Zgodnje učenje bi lahko povezali tudi z razvojnim obdobjem, ki ga razvojna psihologija uvršča v čas otrokove kronološke starosti od 3 do 6 let in ga imenuje *zgodnje otroštvo* (Marjanovič Umek idr. 2004, str. 10).

K. Pižorn (2009, str. 9) ugotavlja, da termin *otročstvo* uporabljamo za obdobje od 3 do 11/12 let in je enakovreden angleški besedni zvezi *young learners*. Obdobje od 3 do 6 let poimenujemo *zgodnje otroštvo* oziroma *predšolsko obdobje* ali *otroci v vrtcu* (angl. *very young learners*).

Za otroke zelo zgodnje stopnje, ki se učijo tujega jezika, je torej značilno, da v redno šolo še niso stopili oziroma so v njej samo nekaj let (2 do 3 leta), imajo holističen pristop do učenja tujih jezikov, kar pomeni, da razumejo njim razumljiva sporočila, niso pa zmožni jezikovne analize, zmožnost jezikovne uzaveščenosti je manj razvita, jezikovne strategije so jim oddaljene in opismenjevanje še traja oziroma se še ni začelo niti v učnem jeziku izobraževalne institucije. Na splošno se otroci na tej stopnji veliko ukvarjajo sami s seboj in manj z drugimi, njihovo znanje o svetu je omejeno, medtem ko izredno uživajo v domišljijah in gibalnih dejavnostih. Starejši učenci na zgodnji stopnji, ki se učijo tujega jezika (7/8 do 11/12 let) pa so v šolskem okolju že dobro ustaljeni, obvladajo šolsko rutino, kažejo vse večje zanimanje za analitični pristop k učenju jezika in začnejo dojemati jezik kot abstrakten sistem, vendar ne vsi enako, razvijajo metajezikovne zmožnosti, so dokaj uspešni bralci in pisci, zaznavajo svet okoli sebe in različna stališča, njihovo vedenje o svetu narašča in vse bolj se zanimajo za resnične življenjske probleme (prav tam).

Nemški strokovnjak Freudenstein (1981 v Brumen 2003, str. 9) pa pod zgodnjim učenjem tujih jezikov pojmuje kakršnokoli obliko institucionalnega poučevanja in učenja tujih jezikov v predšolski dobi oziroma v prvih štirih razredih osnovnih šol.

7.2 Preporod uvajanja tujih jezikov na (zelo) zgodnji stopnji

Preporod uvajanja tujih jezikov na (zelo) zgodnji stopnji se je začel v zgodnjih devetdesetih letih 20. stoletja in se je danes najbolj razširil po državah, kot so Kitajska, Južna Koreja, Tajvan in Indija (Edelenbos idr. 2006).

Jones in Coffey (2006) navajata kar nekaj razlogov za zgodnji začetek učenja tujih jezikov:

- za otroke sta značilni večja odprtost in dovzetnost za slišanje in posnemanje glasov;
- za mlajše učence sta značilni naravna radovednost in zanimanje za sodelovanje v novih dejavnostih;
- otroci lahko že zelo zgodaj začnejo z družbenim in kulturnim uzavešanjem o drugačnostih, saj so še popolnoma nezaznamovani in običajno tudi brez predsodkov,
- otroke označuje kognitivna prožnost in fiziološka osnova, da lahko postanejo zmožni in ustvarjalni jezikovni uporabniki;
- otroci prinašajo motivacijski vnos k jezikovnemu učenju in tega je potrebno negovati;
- tudi nevrobiološke osnove govorijo v prid mlajšim učencem. Na primer, švicarski jezikoslovec Georges Lüdi (2006) iz Univerze v Baslu je potrdil, da bi naj bila najustreznejša starost za razvoj zgodnje dvojezičnosti glede na aktivnosti možganov starost treh let. Hkrati Lüdi poudarja, da moramo pri učenju/poučevanju jezikov upoštevati individualnost in fleksibilnost na različnih področjih usvajanja in pri različnih starostih;
- nekatere raziskave kažejo tudi na pospešeno razvijanje prvega jezika ob sočasnem učenju tujega jezika (Sharpe 2001, Johnstone idr. 1999, Driscoll 1999);
- učenje tujih jezikov pomeni pozitiven vpliv na celosten razvoj otroka: spoznavni, jezikovni in razvoj pismenosti, pa tudi na čustveni in kulturni razvoj otrokove osebnosti.

7.3 Učenje tujih jezikov v otroštvu v dokumentih Evropske komisije in Sveta Evrope

Slovenija je kot članica evropske skupnosti sopodpisnica številnih dokumentov Evropske komisije, med drugim tudi dveh ključnih s področja spodbujanja večjezičnosti: *Nova okvirna strategija za večjezičnost*⁵ in *Akcijski načrt 2004–2006 za spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti*⁶, ki potrjujeta zavezanost Komisije Evropske skupnosti k večjezičnosti v Evropski uniji in učenju dveh jezikov (ob prvem) od zgodnjega otroštva naprej. V *Akcijskem načrtu* (Pižorn idr. 2009, str. 13) je posebej poudarjena namera, da razširjamo, utrjujemo in razvijamo čim zgodnejše učenje enega ali več (tujih) jezikov v vsaki članici EU. Ján Fiegel', je povzel bistvo zgodnjega učenja večjega števila jezikov takole: »V razširjeni in večjezični Evropi nam zgodnje učenje (tujih) jezikov omogoča odkrivanje drugih kultur in nas pripravlja na učinkovitejšo zaposlitveno mobilnost.« (prav tam, str. 13) Akcijski načrt nalaga vsem državam EU, da zagotovijo vsem svojim prebivalcem, da se poleg prvega jezika naučijo še dva druga jezika. Ta sta lahko sosedska, manjšinska ali tuja (Fiegel v prav tam, str. 13).

Dejstvo, da je večjezičnost postala eno od samostojnih področij politike EU, jasno kaže na pomembnost večjezičnosti za celotno EU in vse njene članice. Večjezičnost je pridobila nove razsežnosti, ki so posledica širitve, večjega in enotnega trga, povečane mobilnosti znotraj EU, ponovnega oživljanja pokrajin in regij, priseljevanja v članice EU, globalizacije in drugih dejavnikov (Pižorn idr. 2009, str. 13).

⁵ Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_sl.pdf, pridobljeno 10.4.2010).

⁶ Dostopno na http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf, pridobljeno 10.4.2010).

Bela knjiga Evropske komisije »*Teaching and Learnings: Towards the Learning Society*« (1995 v Pižorn idr. 2009, str. 13) navaja, da naj bi vsi državljani Evrope govorili tri jezike Evropske unije, in priporoča uvajanje tujega jezika v *vrtec* in na *razredno (primarno) stopnjo osnovne šole*, in sicer z namenom, da bi se učenci na predmetni stopnji učili še druge tuje jezike⁷.

22. novembra 2005 je Evropska komisija izdala Komunique (člen 596), ki opredeljuje zgodnje učenje tujih jezikov kot zelo pomembno področje ukrepanja. Znova se sklicuje na Akcijski načrt (Komunique 2003 v Pižorn idr. 2009, str. 13), ki opredeljuje učenje tujih jezikov od zgodnjega otroštva naprej kot možnost, ki ni že v samem dejstvu prednostna, ki pa je lahko dodana vrednost, če so učitelji usposobljeni za delo z otroki, ki so učeče se skupine ustrezno velike/majhne, ko so gradiva primerna za to starostno skupino in ko je v kurikulumu dovolj časa namenjenega učenju jezika/-ov (Pižorn idr. 2009, str. 14). Delovno gradivo evropske komisije z naslovom »*Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*« (marec 2005 v Borg, Pižorn idr. 2009, str. 14) je načrtalo strategijo in korake, ki bi jih naj izpeljali v Evropi do leta 2010, da bi postali najuspešnejše izobraževalno okolje na svetu. Dve izhodišči tega delovnega gradiva sta neposredno povezani z učenjem tujih jezikov v otroštvu, in sicer (prav tam, str. 14):

- pedagoška izhodišča za učenje/poučevanje tujih jezikov v zgodnjem otroštvu z opredelitvijo zaželenih oz. potrebnih usposobljenosti učiteljev za poučevanje jezikov v tem starostnem obdobju;
- organizacija, vsebine in dobra praksa (prav tam, str. 14).

Nadalje govori *Resolucija Evropskega parlamenta o ukrepih za spodbujanje večjezičnosti in učenja jezikov v Evropski skupnosti: Evropski kazalnik jezikovnih kompetenc* (2005/2213 (INI) in 2008 v Pižorn idr. 2009, str. 14) o razlogih za spodbujanje večjezičnosti in učenju jezikov od zgodnjega otroštva naprej. Večjezičnost je pomembna za vse članice Evropske unije, ker:

- »pospešuje sporazumevanje in boljše medsebojno razumevanje;

⁷ Spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti – Akcijski načrt 2004–2006.

- oblikuje »ljudsko« Evropo in družbo znanja (kar sta cilja lizbonske strategije), v kateri bi se vsi državljani sporazumevali v najmanj treh jezikih (M + 2), saj znanje samo enega jezika za učinkovito komunikacijo (*lingua franca*) ni dovolj;
- prispeva k razumevanju in komuniciranju v dodatnih jezikih in s tem k udeležanju višje ravni jezikovnega znanja, ki je zelo pomembno za učinkovitejšo porazdelitev delovne sile v Evropi, saj je obvladovanje jezika temeljni pogoj, ki bo evropskim državljanom omogočil boljše uresničevanje pravic in svoboščin, ki izvirajo iz mobilnosti znotraj Evropske unije, in prispeval k izoblikovanju dejanskega evropskega trga delovne sile;
- prispeva k boljšemu in bolj razširjenemu znanju tujih jezikov, ki je cilj ocenjevanja kakovosti evropskih sistemov izobraževanja in usposabljanja, in je kriterij za ocenjevanje napredka pri doseganju cilja, po katerem naj bi Evropska skupnost postala najbolj dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu kot del bolj povezane politične skupnosti, združene v raznolikosti;
- se je Evropski svet v Barceloni marca 2002 zavzel za uvedbo kazalnika jezikovnega znanja, s katerim bi odpravili trenutno pomanjkanje podatkov o jezikovnih in sporazumevalnih zmožnostih državljanov Evropske unije;
- mora EU, kljub temu da je akcijski načrt »Spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti« pozitiven korak v smeri doseganja barcelonskega cilja (M + 2), povečati prizadevanja na tem področju;
- je treba določiti zanesljive kazalnike posameznih stopenj znanja tujega jezika;
- je po podatkih Komisije povprečno število tujih jezikov, ki se poučujejo na srednjih šolah, daleč od cilja, ki ga je zastavil Evropski svet v Barceloni o večjem obvladovanju osnovnih veščin, predvsem s poučevanjem dveh tujih jezikov od zgodnjega otroštva naprej.« (Pižorn idr. 2009, str. 14–15)

7.4 Razširjenost učenja tujih jezikov v otroštvu v Evropi

Učenje tujih jezikov se je po letu 1998, ko je bilo objavljeno poročilo Blondina idr., zelo razširilo. Postaja vse bolj pogosto in večina staršev ne vidi v jezikovnem učenju dodatne obremenitve za otroke (Pižorn idr. 2009, str. 15).

Poročilo Eurydice (2005 in 2008 v Pižorn idr. 2009, str. 15) prinaša podatek, da se 50 % otrok v otroštvu (3 do 11 let) uči najmanj en tuj jezik, kar je pomemben napredek od devetdesetih let prejšnjega stoletja. Kot poroča študija »*Najpomembnejša pedagoška izhodišča za poučevanje jezikov na zelo zgodnji stopnji*⁸, je že leta 2003/04 večina članic Evropske unije izrazila pričakovanje, da bi se večina otrok v njihovih državah učila vsaj enega tujega jezika od vstopa v šolo dalje oziroma od 6/7 let naprej.

Da učenje tujih jezikov (Pižorn 2008) na zgodnji stopnji narašča in da se starostna meja začetka učenja tujih jezikov pomika navzdol, nam ne kažejo zgolj številčni podatki (glej tabelo 1 in 2), temveč tudi vse več mednarodnih objav s področja jezikovne didaktike na zgodnji stopnji (Argondizzo 1992; Brumfit Moon and Tongue 1991; Curtain and Pesola 1994; Brewster, Ellis and Girard 1991; Scott in Ytreberg 1990 v Pižorn 2008, str. 199) in objave znanstvenih raziskav o usvajanju in učenju jezikov na zgodnji stopnji (npr. Fink 1998; Moys 1998; Rixon 1999; Edelenbos in Johnstone 1996 v Pižorn 2008, str. 199).

Tabela 1: Prikaz števila učencev, ki se učijo angleščino na zelo zgodnji stopnji (5/6 let naprej).

Država	% učencev	Država	% učencev
Norveška	91–100	Grčija	41–50
Avstrija	91–100	Islandija	41–50
Španija	81–90	Francija	31–40
Švedska	71–80	Portugalska	31–40
Italija	71–80	Slovenija	31–40
Finska	61–70	Češka	31–40
Estonija	61–70	Romunija	31–40
Latvija	51–60	Slovaška	21–30
Litva	41–50	Madžarska	21–30
Poljska	41–50	Bolgarija	21–30
Danska	41–50	Nemčija	11–20

(Vir: Prirejeno po Graddol 2007 v Pižorn 2008.)

⁸ Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf, pridobljeno 10.4.2010).

Tabela 2: Začetna starost obveznega/priporočenega učenja prvega tujega jezika v določenih državah Evropske unije.

Država		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	Vstop v šolo (v letih)																				
Belgija ¹	6																				
Češka	6																				
Danska	6																				
Grčija	6																				
Španija ²	6																				
Francija	6																				
Italija	6																				
Ciper ³	6																				
Latvija	6																				
Italija ⁴	6																				
Luksemburg	5																				
Nizozemska	6																				
Avstrija ⁵	7																				
Poljska	7																				
Finska ⁶	4																				
Severna Irska ⁷	5																				
Anglija	5																				
Malta	5																				
Škotska	5																				
Nemčija ⁸	6																				
Madžarska	6																				
Liechtenstein	6																				
Norveška	6																				
Portugalska	6																				
Romunija	6																				
Slovaška	6																				
Slovenija	6																				
Turčija	7																				
Bolgarija	7																				
Estonija	7																				
Litva	7																				
Švedska	6																				

LEGENDA: 1 – nemški del, 2 – v določenih pokrajinah, 3 – pilotski projekt, 4 – projekt Progetto Lingue 2000, 5 – pilotski projekt, 6 – določene ustanove, 7 – učenje TJ ni obvezno, 8 – nekateri predeli.

(Vir: Key data on teaching at school in Europe 2005 v Pižorn 2008.)

Pa si podrobneje pogledjmo, kako poteka učenje tujih jezikov v nekaterih evropskih državah v otroštvu, kar tudi prikazujeta zgornji tabeli (tabela 1 in 2). Spodnja tabela (tabela 3) prikazuje formalni začetek učenja prvega tujega jezika v nekaterih državah v Evropi.

Tabela 3: Formalni začetek učenja prvega tujega jezika v nekaterih državah v Evropi.

DRŽAVA	ZAČETEK UČENJA TUJEGA JEZIKA	ŠTEVILO UR NA TEDEN IN NAČIN POUČEVANJA	KDO POUČUJE	OPOMBE
ANGLIJA	7 let (3. razred) (od leta 2010 naprej)	75 min	po navadi razredni učitelj, lahko tudi učitelj tujega jezika ali redkokdaj tudi jezikovni asistent	Anglija že dolgo časa zaostaja na področju zgodnjega učenja tujih jezikov za drugimi državami in to bi radi spremenili. Trenutno poteka kar nekaj projektov in iniciativ za zgodnejše uvajanje tujega jezika.
AVSTRIJA	6 let (1. razred)	1 h integrirano	razredni učitelj	Učenje tujega jezika je obvezno za vse učence od prvega razreda naprej od leta 2004. Prav tako zakon določa aktivnosti, ki naj bi se izvajale v tujem jeziku od 3. leta naprej.
BELGIJA	6 let (1. razred)	1 h	razredni učitelj	Učenje tujega jezika je obvezno za vse učence od prvega razreda naprej od leta 2004. Prav tako zakon določa aktivnosti, ki naj bi se izvajale v tujem jeziku od 3. leta naprej.
ČEŠKA	8/9 let (3. razred)	3 h	razredni učitelj ali učitelj tujega jezika	Vsebinsko in jezikovno celostno učenje (angl. <i>CLIL</i>) v tujem jeziku je od leta 1995 uzakonjen kot del splošnega izobraževanja in se zato vedno bolj pogosto uporablja pri pouku. Vedno več

				šol začenja s tujim jezikom že v prvem razredu. Tudi vrtci vedno pogosteje vključujejo tuji jezik v svoj program, predvsem v večjih mestih. Metoda, ki ji po navadi uporabljajo je jezikovna kopel. Akcijski načrt vlade je, da uvede tuji jezik izbirno od zadnjega leta vrtca naprej.
DANSKA	9 let (4. razred)	2 h	razredni učitelj	Nekatere šole poučujejo tuji jezik integrirano z maternim že od prvega razreda naprej.
FINSKA	1.–3. r. (7–9 let)	1 h integrirano	razredni učitelj	Učenci se začnejo učiti prvi tuji jezik do tretjega razreda. Veliko šol začenja s poukom v 1. ali 2. razredu. Tudi jezikovna kopel ter vsebinsko in jezikovno celostno učenje (angl. <i>CLIL</i>) sta pogosti metodi učenja že od leta 1980, predvsem v dvojezičnih mestih (npr. Vassa), kjer se učenci od predšolske dobe naprej učijo švedščino in finščino.
FRANCIJA	5 let (predšolska doba)	integrirano	razredni učitelj	Od leta 2005 imajo vse šole tuji jezik od zadnjega razreda vrtca naprej. Cilj učenja v vrtcu je seznanjanje otrok z drugimi glasovi in naglasi ter z značilnostmi drugih kultur.
GRČIJA	8/9 let (3. razred)	3 h kot poseben predmet	učitelj tujega jezika	Učenje tujega jezika od prvega razreda naprej poteka v pilotni obliki. Angleščina kot obvezni predmet je tudi del podaljšanega bivanja. Približno 80 % osnovnošolskih otrok obiskuje tečaje na zasebnih jezikovnih šolah, nekateri že od predšolske dobe dalje.
HRVAŠKA	7. let (1.	2 h	razredni učitelj	Od leta 2005. Po navadi je prvi

	razred)	kot poseben predmet		tuji jezik angleščina.
ITALIJA	6. let (1. razred)	1 h integrirano	razredni učitelj	Od leta 2005. Po navadi je prvi tuji jezik angleščina.
MADŽARSKA	9 let (4. razred)	3–5 h kot poseben predmet	razredni učitelj s specializacijo iz tujega jezika	Več kot polovica otrok se začne tuji jezik učiti pred uradnim začetkom v šoli.
NEMČIJA	6 ali 8 let, odvisno od dežele	1–3 h integrirano	razredni učitelj	V Nemčiji zvezne dežele same odločajo, kdaj začeti s poukom tujega jezika. Vedno več jih začneja v prvem razredu.
ŠPANIJA	Predšolska doba, 6. let (1. razred). Veliko pokrajin pa tudi že od 3 let naprej.	1 h (1.–2. r.) 2 h (3.–4. r.) 3 h (5. r.) integrirano	razredni učitelj ali učitelj tujega jezika, če razredni učitelj nima ustrezne kvalifikacije	Podobno kot v Nemčiji je začetek odvisen od regije. Običajen začetek je v 1. razredu, pogosto pa je poučevanje tujega jezika vključeno v predšolsko vzgojo od 3. ali 4. leta naprej. V Španiji prevladuje prepričanje, da čim mlajši je otrok, tem nižja je stopnja znanja jezika, ki jo potrebuje učitelj.
NIZOZEMSKA	5 let (predšolska doba)	1 h	razredni učitelj	
ŠVEDSKA	6/7–9 let (1.–4. r.)	20 minut integrirano	razredni učitelj	Šole se same odločijo, kdaj v tem obdobju bodo začele s poučevanjem tujega jezika, glede na število učiteljev, ki jih imajo na razpolago. Državno priporočilo je od 1. razreda naprej, okrog 30–40 % učencev pa je izpostavljenih tujemu jeziku od 1. razreda naprej.

(Vir: Eurydice 2005 v Pižorn idr. 2009.)

7.5 Razširjenost učenja tujih jezikov v otroštvu v državah izven Evrope

Da je učenje tujih jezikov pomembno tudi za države izven Evrope, kažejo naslednji podatki in odločitve:

- Kolumbija želi postati dvojezična država v desetih letih;
- Mongolija želi postati dvojezična v mongolščini in angleščini (izjava predsednika vlade 2004);
- čilska vlada je začela s projektom »dvojezičnost naslednje generacije«;
- Južna Koreja namerava uvesti angleščino kot drugi uradni jezik v podjetjih;
- v Tajvanu kažejo rezultati ankete, da kar 80 % državljanov upa, da bo vlada uvedla angleščino kot drugi uradni jezik (Graddol 2006).

Številne države, ki želijo postati dvojezične, se ne zgledujejo po Veliki Britaniji ali ZDA, temveč jim kot modeli služijo Singapur, Finska in Nizozemska. Glede na predvidevanja strokovnjakov za globalno jezikovno politiko, države, ki želijo, da so vsi njeni prebivalci dvojezični, običajno ne iščejo učiteljev angleščine v angleško govorečih državah, marveč se po pomoč obračajo na dvojezične učitelje, ki jim s svojimi izkušnjami znajo pomagati pri vzpostavljanju dvojezičnosti oziroma v vse večji meri tudi večjezičnosti (Pižorn 2008, str. 201).

Spodnja tabela prikazuje modele zgodnjega učenja tujih jezikov v državah izven Evrope.

Tabela 4: Formalni začetek učenja prvega tujega jezika drugod po svetu.

DRŽAVA	ZAČETEK UČENJA TUJEGA JEZIKA	ŠTEVILO UR NA TEDEN IN NAČIN POUČEVANJA	KDO POČUJE	OPOMBE
ARGENTINA	10 let (4. razred)	3 h	učitelj tujega jezika	V Buenos Airesu obstajajo t. i. večjezikovne šole, kjer poučujejo tuj jezik (angl., fr., ital.) od prvega razreda dalje in drugi tuji jezik od 4. razreda naprej.
HONGKONG	5/6 let (1. razred)	8 h (1.–3. r.), 9 h (4.–6. r.)	Približno 52 % učiteljev je razrednih in 48 % učiteljev tujega jezika.	Hongkong je bil do leta 1997 britanska kolonija in je zato angleščina v javnem življenju močno prisotna. Angleščino pogosto poučujejo že v vrtcu, ki ga večina otrok obiskuje od 3. leta dalje.
KANADA	predšolska doba (5 let)	20–50 min na dan integrirano	razredni učitelj ali učitelj tujega jezika	Od leta 2005. Po navadi je prvi tuji jezik angleščina. Zaradi primanjkljaja učiteljev se veliko učiteljev prekvalificira in veliko bodočih razrednih učiteljev študira tudi angleščino.
RUSIJA	6/7let (1. razred)	2h	učitelj tujega jezika	Starši pogosto vpisujejo otroke v tečaje v zasebne jezikovne šole.
TURČIJA	10 let (4. razred)	4h kot poseben predmet	učitelj tujega jezika	Tudi v Turčiji otroci pogosto obiskujejo jezikovne tečaje pred uradnim začetkom učenja tujega jezika.

(Vir: Eurydice 2005 v Pižorn idr. 2009.)

7.6 Različni modeli učenja tujih jezikov v otroštvu

Strokovnjaki s področja učenja/poučevanja tujih jezikov v otroštvu so oblikovali različne modele. Johnstone (1994 v Pižorn 2008, str. 204–205) predlaga okvir, v katerem se lahko modeli določajo glede na intenzivnost in nabor jezikovnih vsebin tujega jezika v učni (in tudi ne-šolski) proces. Kot ugotavlja Driscoll (1999) modele ni mogoče razvrstiti na črne in bele, na dobre in slabe, temveč jih je potrebno analizirati v luči danih okoliščin (količina in kakovost vnosa tujih jezikov, usposobljenost učiteljev, učni pripomočki, zunajšolska možnost stika učencev z tujim jezikom itn.). Najbolj razširjena modela učenja/poučevanja tujega jezika v otroštvu sta senzibilizacija in jezikovna kopel. Slednjo podrobneje predstavljam v nadaljevanju.

7.6.1 Jezikovna kopel

Jezikovna kopel je zelo razširjena oblika učenja/poučevanja tujih jezikov na zgodnji stopnji. Poznamo več različic tega modela (Johnstone 2002), vendar pa je za vse skupno, da:

- učni jezik ni otrokov prvi jezik, torej jezik, ki ga govori doma v družini. Lahko gre za jezik okolja (npr. madžarščina za otroke s slovenskim prvim jezikom), ali sosednji jezik (npr. učenje nemščine v mariborski OŠ) oziroma jezik, ki ga govorijo nekje drugod po svetu;
- se otroci ne samo učijo tujega jezika, ampak se skozi jezik učijo tudi druge pomembne vsebine;
- je učitelj tekoči govorec tujega jezika;
- učitelj uporablja tuji jezik v največji možni meri in s tem omogoči otrokom največjo možno mero izpostavljenosti in vnosa tujega jezika ter tako čim učinkovitejši razvoj sporazumevalnih zmožnosti;
- učitelj ne sili otrok k uporabi novega jezika pri govoru in v začetnih obdobjih dovoljuje uporabo učenčevega prvega jezika (družinskega jezika), če seveda otroci tako želijo;
- otroci začno uporabljati tuji jezik najprej skozi pesmi, igre (simbolna igra v vrtcu), fraze itn; postopoma pa na lastno željo oblikujejo spontane sklope besed v tujem jeziku.

Različni modeli jezikovne kopeli (Pižorn 2008) se razlikujejo v glavnem glede na začetek učenja tujega jezika (zgodnji – z zakasnitvijo – pozno) in glede na količino izpostavljenosti tujemu jeziku (popolna ali delna). Zgodnji modeli jezikovne kopeli se običajno začnejo že v predšolski dobi oziroma v prvih letih osnovne šole. Za modele jezikovne kopeli je značilen celostni pristop k učenju.

V svetu obstaja zelo veliko raziskav s tega področja in tudi dve obsežnejši mednarodni študiji (Cummins 1999 in Johnstone in Swain 1997 v Pižorn 2008, str. 206). Vse raziskave jasno kažejo, da otroci v tem modelu napredujejo v usvajanju tujih jezikov bistveno hitreje kot otroci, ki se učijo tuji jezik v obliki šolskega predmeta.

8. RAZLIKE IN PODOBNOSTI PRI USVAJANJU IN UČENJU PRVEGA (MATERNEGA), DRUGEGA IN TUJEGA JEZIKA

8.1 Opredelitev pojmov prvi, drugi, tuji in učni jezik

Ko otrok usvaja materni jezik, starši največkrat niti ne razmišljajo o poteku samega procesa. Z otrokom se spontano pogovarjajo, mu pojejo, berejo, pripovedujejo ipd. Učenje prvega jezika pa je podobno učenju tujega jezika. Kaj sploh pomenijo pojmi, kot so *tuji jezik*, *drugi jezik* ali *jezik okolja*, *materni jezik* ali *prvi jezik*, *učni jezik*?

Tako v domači kot tuji strokovni literaturi s področja poučevanja in usvajanja jezika so v rabi termini prvi, tudi materni jezik, drugi jezik in tuji jezik. Vse tri pojave je mogoče definirati tako s stališča govorca kot s stališča družbe: a) **Prvi jezik** (J1) je tisti, ki se ga človek uči/nauči kot prvega ali ki ima prednost v večjezikovni skupnosti, na primer slovenščina v Sloveniji (s stališča posameznika lahko tudi slovenščina med slovenskimi zamejci, izseljenci in zdomci); v Republiki Sloveniji imata na narodnostno mešanih območjih na Obali in v Pomurju enakopraven status prvega jezika se italijanščina in madžarščina. Ob pojmu prvega jezika se pojavlja tudi pojem rojenega govorca. b) **Drugi jezik** (J2), tudi jezik okolja --- v literaturi je zaslediti tudi zvezo prvi tuji jezik (Pogorelec v Gnamuš 1983, str. 43) --- je jezik, ki se ga posameznik uči/nauči poleg prvega (ali za njim), lahko v soli, predvsem pa (tudi) iz okolja; je uradni jezik in jezik javnega življenja neke dežele, človek pa se ga nauči zaradi

komunikacijskih potreb; v večjezikovnih okoljih je seveda enakovreden prvemu. Primer J2 je slovenščina kot jezik okolja za tuje državljane, ki pridejo iz različnih bivanjskih razlogov začasno ali za stalno živeti v Slovenijo (na narodnostno mešanih območjih na Obali in v Pomurju tudi slovenščina za pripadnike italijanske in madžarske narodnosti). c) **Tuji jezik** (JT) je neprvi jezik, ki se ga posameznik uči/nauči v soli in ima v neki deželi zares status tujega jezika (ni sredstvo sporazumevanja), na primer slovenščina na tujih univerzah (Ferbežar 1997).

Učni jezik je jezik, v katerem se kdo uči ali poučuje. Učni jezik v šolah v Sloveniji (razen na narodnostno mešanih ozemljih) je slovenščina, saj potekajo vsi šolski predmeti (razen tujih jezikov) v slovenščini (Pižorn idr. 2009, str. 9).

8.2 Usvajanje in učenje dveh jezikov

Otrok, ki usvaja prvi jezik, začne proces razvoja jezikovne zmožnosti s sorazmerno nerazvitim spoznavnim sistemom in preprostim jezikovnim sistemom. Zapletenejše strukture sledijo eno- in dvobesedni fazi, torej jih lahko tvori šele tedaj, ko obvlada dovolj besed in ima dovolj razvit spoznavni sistem. Oseba, ki se uči ali drugega ali tujega jezika, po navadi že obvlada prvi jezik in ima bolj razvito spoznavno zmožnost. Dobro pozna semantična, pragmatična in skladenjska pravila iz prvega jezika, ima veliko izkušenj in vedenja o svetu, jezikovni sistem prvega jezika pa lahko uporabi kot izhodišče za gradnjo slovnice ali v drugem ali v tujem jeziku. Pri tem lahko prihaja tudi do negativnega transferja oz. interferenc in pojava vmesnega jezika, to je tistega sistema, ki ga sestavljajo elementi prvega in drugega ali tujega jezika (Prebeg-Vilke 1995). Ta se spreminja tako, kot otrok/učeči se napreduje pri usvajanju oz. učenju drugega/tujega jezika. Napake v drugem/tujem jeziku imajo po mnenju Selinkerja (1972 v Prebeg-Vilke 1995) pet razlogov, med katerimi je prvi jezikovni transfer, drugi razlogi pa so še posploševanje pravil drugega jezika, transfer metod učenja in poučevanja, strategija učenja in strategija komuniciranja z rojenimi govorci drugega/tujega jezika.

Razvoj dvojezičnosti v zgodnjem otroštvu poteka v treh stopnjah (Volterra in Taeschner 1977 v Pižorn idr. 2009, str. 88). Glede na način, kako otroci usvajajo dva jezika, pa razlikujemo med simultano ali hkratno ter sukcesivno ali zaporedno dvojezičnostjo (Prebeg-Vilke 1995,

str. 77). »S simultanim bilingvizmom navadno razumemo izpostavljenost otroka dvema jezikoma od rojstva, s sukcesivnim bilingvizmom pa dodajanje drugega jezika od tretjega leta starosti naprej.« (Prav tam.)

Proces hkratnega učenja več jezikov se odvija takrat, ko je otrok simultano, redno in kontinuirano »izpostavljen« več jezikom. Znotraj procesa dvojezičnega učenja je treba razlikovati med dvojezičnim učenjem prvega jezika in dvojezičnim učenjem drugega jezika. Prvi proces se odvija v primeru, ko se otrok uči dveh ali več jezikov od rojstva ali vsaj od prvega meseca po rojstvu, v drugem primeru pa se prvo »izpostavljanje« drugemu jeziku začne po prvem mesecu po rojstvu, vendar pred drugim letom (prav tam, str. 88).

Razvoj govora otroka, ki živi v večjezični družini, naj bi se razlikoval od razvoja govora otrok v enojezični družini. Razvojna psiholingvistika v svoje raziskovalno polje zato vključuje tudi analizo in opis razvoja govora večjezičnika kot poseben tip učenja jezika v otroštvu. Nekateri raziskovalci (Hakuta in Diaz 1985 v Pižorn idr. 2009, str. 88) domnevajo, da je zaradi dejstva, da bilingvizem sproža zgodnje ločevanje med besedo in referentom (Kranjc 1998), mogoče, da dvojezični otrok zgodaj razvije tudi zmožnost analize in osredinjenja na strukturne lastnosti jezika. Do podobnih ugotovitev so prihajali tudi drugi; menijo, da otroke njihovo 'izpostavljanje' dvema jezikoma spodbudi k temu, da se osredinjajo na formalne značilnosti obeh jezikov. Te misli so spodbudile tudi zanimivo in morda celo malo tvegano domnevo, da se zaradi teh sposobnosti zavedne formalne analize v obeh jezikih ti otroci prej naučijo določenih slovničnih struktur kot mnogi enojezični in da pri tem delajo manj napak. Podobna je še domneva, da zgodnja dvojezičnost vodi v natančnejše razumevanje pravil obeh jezikov. Verjetno bi na podlagi gradiva lahko pritrdili Clynu (1987), ki pravi, da imajo otroci »ki so doma vzgajani dvojezično, več možnosti kot njihovi enojezični sovrstniki, da že od zgodnjih let naprej razvijejo zavedanje o jeziku.« (Prav tam.)

Zato je ob raziskovanju otroškega govora nemogoče obiti dejstvo, da imata okolje in jezik, ki ga otrok sliši v njem (to je input), v procesu učenja dveh jezikov zelo pomembno vlogo. Ob tem se zastavlja vprašanje, kako pomemben je input v procesu učenja enega jezika. Raziskave so pokazale, da je input kot eden od zunanjih dejavnikov, ki vplivajo na razvoj govora (Kranjc 1998), pomemben tudi v procesu učenja prvega in edinega jezika. Njegova vloga je, da sproži delovanje notranjih dejavnikov, predvsem prirojenih dispozicij in spoznavnih

struktur. Vendar pa je razlika utemeljena predvsem v homogenosti inputa v enojezični situaciji.

Dvojezičnost oziroma večjezičnost je pogost pojav v mnogih delih sveta, predvsem v majhnih državah in skupnostih, ter pri posameznikih, ki so pogosto v stiku z osebami iz drugega jezikovnega okolja (Holzman 1997 v Marjanovič Umek 2004, str. 328). Dvojezičen je tisti posameznik, ki lahko v večini govornih položajev brez težav uporablja dva jezika in je na dvojezičnih področjih v prednosti. Ker so vsak dan, pri vsaki dejavnosti izpostavljeni dvema jezikoma hkrati, se obeh tudi hitro naučijo govoriti in uporabljati.

Prvotne raziskave dvojezičnosti so pomanjkljivo ali nizko uspešnost dvojezičnih otrok na lestvicah govornega razvoja povezale z njihovimi spoznavnimi sposobnostmi, ki naj bi bile prav zaradi dvojezičnosti nižje kot pri enojezičnih otrocih (Lük Nečak 1995 v Marjanovič Umek 2004).

8.2.1 Pogled jezikoslovcev na sodobni problem enojezičnosti

Enojezičnost danes ni več kvaliteta, temveč ovira in celo "nevarnost" družbi napredka, sožitja, medsebojnega razumevanja in spoštovanja (Pižorn 2008, str. 201). Jezikoslovci že dolgo časa vedó in nam tudi sporočajo, da sta dvo- in večjezičnost veliko pogostejši obliki kot enojezičnost (Baker in Prys-Jones 1998; Hamers in Blanc 2000; Crystal 1987; Dewaele idr. 2003; Ellis 2006 v Pižorn 2008, str. 201). Poglejmo si nekaj primerov. Prebivalci Kenije se vsak dan sporazumevajo v petih ali celo šestih jezikih in narečjih, na Vanuatu, otočju v južnem Pacifiku, domačini uporabljajo več kot 100 jezikov, vsak dan pa se z gotovostjo sporazumevajo vsaj v treh (Lynch in Crowley 2001).

Tudi države, ki so še do nedavnega veljale za trdnjave enojezičnosti, spreminjajo svojo jezikovno politiko v smeri uvajanja tujih jezikov na zgodnjo stopnjo, torej v prva leta osnovnošolskega izobraževanja. Anglija je tako sprejela zakon, da morajo imeti vsi učenci od sedmega leta starosti dalje možnost učenja vsaj enega tujega jezika. Zakon je stopil v veljavo leta 2010, v prehodnem obdobju pa so uvažali pouk tujih jezikov postopoma po piramidalnem sistemu. Projekt je bil podprt z ogromnimi finančnimi sredstvi in velikim številom strokovnjakov. Drugi primer so ameriške osnovne šole, katere čedalje v večji meri uvažajo tuje jezike. Študija Centra za uporabno jezikoslovje iz leta 1999 je pokazala v ZDA, da 31 %

vseh osnovnih šol v ZDA nudi pouk tujih jezikov. Danes je verjetno številka že mnogo višja, da ne omenjamo izredno natančno in strokovno dodelanih učnih načrtov, standardov znanja in zmožnosti itn (Pižorn 2008). Tretji primer je gotovo Kanada, ki je na področju uvajanja tujih jezikov v šolski sistem daleč spredaj, saj se s tem vprašanjem raziskovalno ukvarja skoraj 40 let. Tako so izdelali modele jezikovnega izobraževanja (v glavnem gre za jezikovne kopeli), ki so zasnovani na raziskavah in različnih študijah in omogočajo uporabnikom precej zanesljive možnosti napovedi jezikovnega iznosa, to je dosežkov učencev glede na model. Izbira modelov je prepuščena posamezni šoli oziroma pokrajini, ki se odloči glede na obstoječe vire, kateri model ji najbolj odgovarja, in ki bo prinesel učencem in njihovim staršem največji uspeh (prav tam).

Zaradi vsega zgoraj povedanega je v 21. stoletju nespametno in škodno govoriti, da se z učenjem in poučevanjem tujih jezikov na zgodnji stopnji uklanjamo drugim "velikim" narodom in povrh vsega "kvarimo" materni jezik (Pižorn 2008, str. 201–202).

8.2.1.1 "Miti" o dvojezičnosti

Obstaja kar nekaj "mitov" o dvojezičnosti, ki že od nekdaj krožijo med ljudmi, še posebej med zagovorniki enojezičnosti in "branitelji" prvega jezika (Pižorn 2008, str. 202–203).

1. Učenje dveh jezikov "meša" otroka in znižuje njegovo raven inteligence.

Slabo narejene študije o ravni inteligence dvojezičnih in enojezičnih otrok, v glavnem iz ZDA, so trdile, da so dvojezični otroci imeli nižjo raven inteligence kot enojezični. Novejše raziskave so pokazale na kar nekaj nepravilnosti v teh študijah. Najočitnejša napaka je bila v tem, da so bili dvojezični otroci imigranti, ki so pravkar prispeli v deželo in se vključili v učni proces, njihovo znanje angleščine je bilo zelo šibko in seveda z veliko bolj obremenjujočimi domačimi razmerami kot njihovi enojezični vrstniki. Raziskave danes dokazujejo, da so dvojezični otroci boljši na določenih področjih (na primer jezikovnih igrah), da pa so drugače, vsaj kar zadeva inteligence povsem izenačeni z vrstniki. Naj ob tem navedemo še zelo zanimivo raziskavo iz Škotske (Johnstone 1999), ko so otroke iz angleško enojezičnih družin vključili v dvojezične angleško-gelske osnovne šole. Učni proces je od vsega začetka potekal v gelsščini in tako so se otroci tudi opismenili najprej v tem jeziku. Šele čez kakšni dve leti so začeli z opismenjevanjem v angleščini. Doma so seveda vseskozi uporabljali angleščino. Po štirih letih so testirali učence dvojezičnih šol in učence enojezičnih šol, enako starih in z

enakim učnim načrtom. Ugotovitve so izredno zanimive, saj so se dvojezični otroci odrezali enako dobro pri naravoslovju kot enojezični in jih prehiteli pri matematiki. Zelo veliko razliko pa je bilo opaziti pri testu iz angleščine, kjer so dvojezični otroci daleč prehiteli enojezične. Ob tem si lahko upamo zastaviti vprašanje, kako bi se na kaj takšnega odzvali v Sloveniji, ko bi hoteli otroke opismeniti v tujem jeziku in šele nato v njihovem maternem jeziku.

2. Otrok se mora najprej dobro naučiti en jezik, potem pa lahko začne še z drugim.

Tudi ta mit izhaja iz neustrezno interpretiranih raziskav. Otroci, ki se učijo dva jezika v ljubečem, prijetnem in podpore polnem okolju, se obeh jezikov naučijo enako dobro. Otroci, ki se učijo v stresnem okolju, imajo lahko razvojne jezikovne težave, ne glede ali gre za učenje enega ali več jezikov (Leopold 1978).

3. Otrok, ki se (na)uči dveh jezikov, ne bo našel svojega doma v nobenem od teh. Vedno bo ujetnik dveh kultur.

Velikokrat se pojavljajo opozorila glede možne izgube identitete, če starši vztrajajo na dvojezičnem okolju tudi doma. Vendar so raziskave pokazale, da odrasli dvojezični uporabniki ne poročajo prav o nobenih problemih glede identitete in kateri kulturi pripadajo. Nekateri celo trdijo, da se jim zdijo takšne domneve več kot absurde. Otroci, ki so sprejeti v obeh jezikovnih in kulturnih okoljih, se bodo poistovetili z obema in razvili zmožnost kritičnega vrednotenja družbe in njene kulture (Kramsch 1993, Byram 1997, Byram in Doye 1999 v Pižorn 2008, str. 202). Se pa seveda zgodi, da sta lahko obe jezikovni okolji odbijajoči in učenca obe odtujujeta in dolgoročno povzročata negativna občutja do jezika in njegove kulture (Phillipson 1992), kar pa se lahko zgodi tudi otroku enojezičniku.

4. Dvojezični otroci (si) morajo prevajati iz svojega "šibkega" jezika v tistega, ki ga bolje obvladajo.

Večina dvojezičnih uporabnikov lahko misli v obeh jezikih, seveda zaporedno. Zgrešeno je mnenje, da si otroci sproti prevajajo.

5. Otroci, ki rastejo v dvojezičnih družinah, bodo gotovo postali odlični prevajalci.

To seveda še zdaleč ne drži in do sedaj še nimamo zanesljivih študij, ki bi to potrjevale. Vsekakor pa to drži za otroke, ki so znakovno dvojezični, torej rojeni gluhim oziroma naglušnim staršem.

6. Dvojezični uporabniki imajo "razcepljeno" osebnost.

Nekateri poročajo, da imajo dvojezični uporabniki za vsak jezik različno "osebo/osebnost". Vendar se je izkazalo, da gre za vpliv različnih družbenih in kulturnih norm in prilagajanja na te. Primer otrok Maria in Carle (Pižorn 2008, str. 202), ki v šoli uporabljata angleščino, doma

pa španščino, kaže, da brez problemov preklapljata iz jezika v jezik glede na okoliščine. Ko sta se igrala "kavboje", sta uporabljala izključno angleščino, saj se od kavbojev to tudi pričakuje. Ko sta pa izstopila iz teh vlog in se dogovarjala o pravilih igre, sta takoj preklopila v španščino. Če sta se poškodovala, sta nemudoma preklopila v španščino in se tolažila v tem jeziku, ne glede na to, da sta morda nekaj sekund nazaj še uporabljala angleščino (Mayor 2001, str. 54 v Pižorn 2008, str. 202).

7. Otroci lahko postanejo dvojezični samo takrat, ko doma nenehno uporabljajo dva jezika.

Večina meni, da lahko postanejo otroci dvojezični samo tako, da uporabljajo doma nenehno oba jezika. Izkušnje kažejo, da se otroci naučijo več jezikov ne glede na okoliščine (v kolikor so seveda vzpodbudne in za otroka varne). Vsekakor pa je določena količina izpostavljenosti in vnosa jezika nujno potrebna (Johnstone 1999).

8.3 Kdaj začeti s poučevanjem tujih jezikov?

Zelo veliko raziskovalcev s področja učenja tujega jezika se že nekaj desetletij ukvarja z zgornjim vprašanjem in išče odgovore (Curtain 1998, Harley 1998, Harley 1986, Singleton 1989 v Pižorn 2008, str. 204). Tisto, kar drži in kar se načrtovalci jezikovne politike v državah po svetu lahko naslonijo, je, da se vsi normalno razviti posamezniki lahko naučijo tujih jezikov do določene stopnje ne glede na starost, vendar pod pogojem, da so ustrezno motivirani, da imajo na voljo dovolj časa za učenje in da se učijo v ustreznih okoliščinah (usposobljenost učitelja, učni pripomočki itn.). Pri tem ne smemo zanemariti raziskav s področja razvoja možganov v otroštvu, ki dajejo prednost učenju jezikov ravno zgodnjemu obdobju (Pinker 1994).

M. Brumen (v Pižorn idr. 2009, str. 65) ugotavlja, da tudi spoznanja nevrobiologije, nevrodidaktike, nevrolingvistike in psihologije, ki temeljijo na raziskovanju človeških možganov, potrjujejo tezo o prednosti učenja tujega jezika v predšolski dobi. Massoudi (2002, str. 5) navaja, da učni procesi do konca pubertete služijo strukturiranju še nedokončanega razvoja možganov v smislu kasnejšega razvoja sposobnosti. Učni procesi imajo časovno obdobje, občutljive faze, s katerimi veliko hitreje in učinkoviteje absorbirajo in sprejemajo določene informacije kot odrasli. Raziskovalci možganov izhajajo iz dejstva, da dozorevanje nevronske mreže poteka v dveh stopnjah. V otroštvu sočasno deluje vezalni načrt mreženja

oz. prepletanja živčevja. V tem času se odloči, kateri nevroni se bodo povezali med seboj. Te mrežne možnosti so odločilne za naš duševni razvoj oz. potencial in so lahko s pomočjo stimulacije in spodbud v prvih letih otrokovega življenja optimalno izrabljene (prav tam).

Do konca pubertete možgani zorijo, potem je mreža povezana. Učenje nato temelji na krepitvi ali slabljenju že obstoječih sinaps. Povsem nove povezave živčevja so le redke. Zaradi tega se znanje v spominu obdrži toliko slabše, kolikor kasneje je pridobljeno. Iz tega razloga raziskovalci možganov zahtevajo čim hitrejšo in čim bolj vsestransko spodbujanje/stimuliranje sinaps, npr. z učenjem jezika, naravoslovja, z glasbo, vse to bi moralo svoje mesto najti že v vrtcu (Pižorn idr. 2009, str. 66).

Francoska raziskovalka Dehaene-Lambertz (2002, str. 2013) trdi, da že trimesečni otrok v levi hemisferi zaznava prebrane otroške zgodbe. Do sedaj je veliko strokovnjakov menilo, da možgani veliko kasneje razvijejo govorna področja. Pri šestih mesecih, tako Dehaene-Lambertz (prav tam), lahko otroci razlikujejo prvi, materni jezik, od drugih (tujih) jezikov. Med osmimi in desetimi meseci starosti lahko otroci v drugem jeziku prepoznajo že 60 besed. Bliskovito pa se govor razvije v drugem letu starosti, iz posameznih govornih fragmentov se v kratkem času tvori kompleksen govor. V drugem letu starosti je otrok sposoben tekoče govoriti v drugem jeziku (prav tam).

Tudi druge raziskave potrjujejo (Shiver 2001 v Pižorn idr. 2009, str. 67), da če se otrok v vrtcu sreča s tujim jezikom, ga bo hitro pridobil, ker že pozna pravila komunikacije. Otrok v starosti med tretjim in sedmim mesecem prepozna tuji jezik, v drugem letu starosti pa je v tujem jeziku že sposoben govoriti v tujem jeziku. Po drugi strani raziskave psihologov o razvoju možganov kažejo, da je v skladu s fiziološkimi zahtevami možganov optimalna starost za učenje tujega jezika med četrtem in desetim letom starosti (Böhlke idr. v Pižorn idr. 2009, str. 68).

Raziskave, ki so primerjale učinkovitost mlajših in starejših učencev, so odkrili, da so na določenih področjih starejši učenci uspešnejši, saj so kognitivno zrelejši, imajo večje vedenje o zunanjem svetu in vedo, kako se učiti (Harley 1986). Na drugi strani pa ob prebiranju raziskav (Krashen, Scarella in Long 1982 in Singleton 1989 v Pižorn 2008, str. 204) lahko ugotovimo, da so mlajši učenci uspešnejši na dolgi rok, tudi če jih starejši učenci na začetku

prehitijo, še posebej pri govornem sporazumevanju (Harley 1998). Večina strokovnjakov (Krashen, Scarella in Long, Singleton) se strinja, da imajo mlajši učenci več možnosti za usvajanje in ohranitev naravne izgovarjave kot starejši.

Strah, da je kognitivni razvoj dvojezičnih otrok upočasnen, je povsem odveč. Študija (Pižorn 2008, str. 204) učenja japonskega jezika (ki se ga odrasli angleško govoreči prebivalci ZDA učijo počasneje kot na primer francoščine) na zgodnji stopnji v deželi Fairfax v ZDA je zajela 1007 učencev, ki so bili vključeni v model zgodnje delne jezikovne kopeli. Japonščino so učitelji in otroci uporabljali pri matematiki, naravoslovju in zdravstveni vzgoji, medtem ko je bila pri angleškem jeziku in družboslovju učni jezik angleščina. Rezultati na testu kognitivnih zmožnosti so pokazali, da so otroci, ki so bili vključeni v model zgodnje delne jezikovne kopeli (japonščina in angleščina), prehiteli svoje enojezične vrstnike v državi pri matematiki, najbolj pa pri angleščini. Prav tako kažejo zaključki študije, da se otroci lažje in hitreje učijo bolj "oddaljenih" jezikov kot odrasli (Johnstone 1999 in Lee 1996). Nadalje lahko učenci, ki začenjajo s tujimi jeziki v otroštvu, pridobijo znanja tudi na drugih področjih predšolskega oziroma osnovnošolskega kurikula (Wilburn Robinson 1998).

8.3.1 Kritična obdobja za učenje in poučevanje tujega/drugega jezika

Naj na tem mestu razložim še, kaj pomeni kritično obdobje za pridobivanje jezika. Kritično obdobje za učenje in poučevanje tujega jezika opredeljujejo raziskovalci in raziskovalke različnih strok, npr. razvojne psihologije, lingvistike, sociolingvistike (npr. Čok 1994; Hakuta 1986; Marjanovič Umek 1994 v Pižorn idr. 2009, str. 75). Njihove opredelitve o najprimernejši starosti oz. starostnem obdobju za začetek učenja in poučevanja tujega jezika se sicer nekoliko razlikujejo, vendar praviloma navajajo starost od približno treh oz. štirih pa do približno sedmih oz. osmih let kot najustreznejše za začetek učenja tujega jezika. Pri tem nekateri raziskovalci poudarjajo, da so lahko kritična obdobja različna za različne jezikovne zmožnosti, npr. za glasovno zmožnost in z njo povezanima izgovarjavo in besediščem. Ocenjujejo, da začetek učenja tujega jezika pred puberteto ni povezan le z biološkimi in nevrološkiimi značilnostmi, temveč tudi in predvsem s socialnimi dejavniki. Povedano drugače: ne gre le za biološka kritična razvojna obdobja, ki bi "narekovala", da se otroci uspešneje učijo tuji jezik kot npr. mladostniki ali odrasli, temveč tudi za socialna ozadja, ki dajejo otroku drugačne količinske in kakovostne jezikovne izkušnje (npr. otroci se v

tujejezičnem okolju praviloma takoj začnejo sporazumevati z vrstniki; želijo razumeti risanke in druge tujejezične otroške oddaje) (Reich 1986 v prav tam, str. 75).

Raziskovalci (npr. Bialystok in Hakuta 1994 v prav tam) posebej opozarjajo tudi na metodološke težave pri veljavnem in zanesljivem ocenjevanju učinka zgodnjega učenja tujega jezika na kasnejšo jezikovno kompetentnost oz. znanje tujega jezika. Npr., če bi šlo za študijo, v katero bi bili vključeni udeleženci, ki bi se začeli učiti tuji jezik pri starosti 5, 11 oz. 17 let, bi lahko, upoštevajoč hipotezo kritičnega razvojnega obdobja za učenje tujega jezika, pričakovali, da bodo različno jezikovno kompetentni.

9. ZGODNJE UČENJE TUJEGA JEZIKA: ARGUMENTI ZA IN PROTI

Svet Evrope (Doyé 1997, str. 2 v Brumen 2003, str. 12) je že leta 1961 zahteval od evropskega ministrstva za izobraževanje, naj pripravi raziskavo o priporočljivosti zgodnjega poučevanja tujega jezika. Mnenja strokovnjakov so deljena. Nekateri trdijo, da lahko drugi ali tuji jezik škoduje razvoju prvega, maternega jezika. Druga skupina pa meni, da pomeni *"kritično obdobje"* (glej podpoglavje 8.3.1) prednost za pridobivanje jezika. Nobena raziskava še ni potrdila enega od stališč. Veliko strokovnjakov meni, da večjezičnost ni zavirala razvoja prvega, maternega jezika, temveč ga je celo pospešila.

Strokovnjaki, ki se znanstveno ukvarjajo z zgodnjim poučevanjem tujega jezika, navajajo argumente **za** in **proti** z vidika štirih disciplin (Brumen 2003):

- razvojne psihologije,
- nevropsihologije,
- antropologije,
- pedagogike.

9.1 Razvojna psihologija

Že začetne raziskave so temeljile na psiholoških utemeljitvah. Raziskovalci so se naslonili na razvojno psihologijo kot disciplino, ki se ukvarja s spremembami človeškega razpoloženja ter vedenja (Brumen 2003, str. 12).

Gessel (Doyé 1997, str. 4 v Brumen 2003, str. 12) je bil eden prvih psihologov (1956), ki je iskal odgovor na vprašanje, kdaj uvesti učenje tujega jezika v šolo: »Otrok do desetega leta starosti uživa pri učenju tujega jezika. Pripravljen se je učiti, poslušati ter predvsem v igrivih in dramatičnih situacijah komunicirati v tujem jeziku. Z ugodno motivacijo je čustveno zmožen pridobiti dva, celo tri jezike.«

Medtem ko Gesell poudarja čustvene dispozicije za učenje tujega jezika, Frances Ilg (1956 v Brumen 2003, str. 12) poudarja intelektualno pripravljenost otroka. Otroke je opisala kot »zgovorne, odkrite in dovzetne, naklonjene skupini«. V tej starosti (do 10. leta), ko sta ekspanzija (odkritost, zgovornost) ter imitacija na višku, se je otrok zmožen po ugodnimi pogoji zelo hitro naučiti tuje jezike« (prav tam).

V zadnjih letih R. Cohen (Doyé 1997, str. 5 v Brumen 2003, str. 13) poudarja dejstvo, da je zgodnji začetek potreben, če želimo, da otrok usvoji **naglas, izgovarjavo in melodijo naravnega govorca ter avtomatizacijo slovničnih struktur**. Meni, da mlajši, kot se otrok začne učiti jezika toliko bolje (angl. *the younger the better*). Mlajši otrok je bolj "opremljen" kot odrasel človek, ne samo zato, ker so otrokovi možgani izpostavljeni usvajanju jezika, temveč tudi zato, ker je izpostavljen manj problemom kot odrasel človek, nima predsodkov, nima vnaprej ustvarjenega negativnega mnenja o tujem jeziku, kar vsekakor pomeni veliko oviro odraslemu človeku. Raziskava Cohen (1991 v Brumen 2003, str. 13) je pokazala, da so se priseljeni otroci, stari 3–4 let (ob vstopu v vrtec niso govorili besede francosko), ob igri, petju, ponavljanju in pripovedovanju zgodb naučili tekoče govoriti francoščine. Ugotovila je, da so triletniki izredno hitro usvojili naglas rojenega govorca, dalj časa so potrebovali sedemletniki, enajstletniki pa niso nikoli dosegli stopnje spretnosti obvladovanja naglasa, kljub trudu, naporu in času, ki so ga imeli na razpolago. Na tem mestu naj opozorim, da gre za usvajanje drugega jezika, jezika okolja, v katerega so se otroci priselili, in ne za usvajanje tujega jezika.

Nekateri psihologi tej razlagi nasprotujejo. Predstavniki takšnih kritičnih razmišljanj je švicarski psiholog Aebli (1974, str. 182 v Brumen 2003, str. 13), ki meni: »Človeške dispozicije pri dani starosti ne morejo določiti, kdaj najbolje pridobivamo sposobnosti, tako kot npr. komunikacijsko sposobnost drugega/tujega jezika. Njihova vloga je, da omogočijo takšno pridobivanje. Odločilen dejavnik je okolje, predvsem izobraževalno okolje« (prav tam).

9.2 Nevropsihologija

Penfield in Roberts (1959 v Brumen 2003, str. 13) sta v knjigi »*Speech and Brain Mechanism*« utemeljevala biološki urnik za učenje jezika na podlagi svojih raziskav človeških možganov. Poročata, da človeški možgani pri otroku starem do devet let, v primeru poškodbe popolnoma ozdravijo. To dejstvo jasno kaže: »Zgodnja plastičnost možganov je kapital, ki ga moramo izkoristiti v prid učenju tujega jezika«.(prav tam, str. 13)

Kasnejše raziskave dvomijo v to trditev. Van Parreren (1976, prav tam, str. 13) trdi, da je ta psihološki argument medel, saj ne upošteva možnosti, da lahko zgodnjo plastičnost možganov nadomestimo z višje razvitimi učnimi strategijami pri starejšem otroku.

9.3 Antropologija

Antropološki argumenti za zgodnje učenje tujega jezika slonijo na posameznikovi odprtosti ob rojstvu. Novorojenček se lahko nauči kateregakoli jezika; katerega in koliko se bo naučil, pa je odvisno predvsem od volje in izbire staršev. Preko procesa socializacije se človek vključi v določeno družbo, kulturo in jezik. Ljudje postanemo (največkrat) monokulturni. Sodobni tokovi, ki težijo k odprtosti meja in svobodnemu pretoku ljudi, pa zahtevajo tudi večjo odprtost in poznavanje drugih kultur in jezikov. Vsekakor mora otrok dodobra spoznati svojo lastno kulturo, vzporedno z njo pa tudi druge. Majhen otrok ni obremenjen z vsemi verskimi, nacionalnimi ali rasnimi predsodki, te dobi v procesu inkulturacije. Pri tem procesu je izrednega pomena vloga staršev. Kakršen pogled na svet in stališča do drugih imajo starši, takšnega bo imel tudi otrok (Brumen 2003).

9.4 Pedagogika

Stern (1969 str. 26 v Brumen 2003, str. 14) je eden največjih protagonistov zgodnjega učenja tujega jezika. Meni, da: »Pridobivanje tujega jezika mora skupaj z branjem in s pisanjem postati sestavni del otrokove osnovne izobraženosti. Velik del svetovne populacije je dvojezičen, veliko ljudi živi na področjih, kjer govorijo več različnih jezikov, zato ni opravičljivo izobraževanje samo enega jezika. Če izobraževanje odraža realnost, v kateri živimo, moramo že v začetnih fazah formalnega poučevanja seznaniti otroke z drugimi jeziki in s kulturami.« (Prav tam.)

Priznani sodobni zagovornik zgodnjega poučevanja tujega jezika, Trim (1965, str. 39 v prav tam, str. 14), takole predstavlja splošni izobraževalni, pedagoški argument:

- Zgodnje učenje tujega jezika je pomemben element splošne otrokove izobrazbe, omogoča mu razvoj pozitivnega odnosa do drugače mislečih in do drugih kultur.
- Izključno ustni pristop, ki je v začetni fazi pomemben sestavni del poučevanja tujega jezika (kasneje pridejo v ospredje tudi druge jezikovne spretnosti), omogoča več učencem pozitiven uspeh pri pridobivanju govorjenega sporočanja/govorjene komunikacije v tujem jeziku.
- Uvajanje prvega tujega jezika v zgodnji fazi olajša vpeljevanje drugega ali celo tretjega tujega jezika.

Svet se zaradi številnih tehnoloških, političnih, družbenih, gospodarskih, kulturnih ter tudi športnih in izobraževalnih izmenjav in sodelovanja spreminja. Odrasli se večkrat znajdemo v situaciji, ko potrebujemo znanje tujih jezikov. Otroci potrebujejo znanje tujih jezikov bolj posredno (televizija, filmi, pesmi, računalniki). Manjši kot so otroci, manj potrebujejo znanje tujih jezikov. Vendar pa značilnosti njihove dobe, zlasti vedoželjnost, radovednost ter naravna potreba po učenju in razvoju narekujeta tudi seznanjanje otroka z drugimi kulturami in posledično tudi s seznanjanjem tujih jezikov. Učenje tujega jezika je dolgotrajen proces in če že poudarjamo, da naj bo učenje le-tega čim bolj podobno učenju prvega, materne jezika, potem ga moramo začeti poučevati čim bolj v zgodnjem obdobju (otročtvu).

III. EMPIRIČNI DEL

10. OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Na podlagi empirične neeksperimentalne raziskave sem preverila, kakšna stališča imajo vzgojiteljice do zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu oz. kakšna stališča imajo o vplivu učenja tujega jezika v vrtcu na jezikovno zmožnost otrok v prvem jeziku. Zanimalo me je ali vzgojiteljice menijo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v prvem jeziku. Ugotavljala pa sem tudi, kateri dejavniki po njihovem mnenju vplivajo na vključitev otrok v učenje tujega jezika v vrtcu. So to socio-ekonomski, socio-kulturni dejavniki ali kaki drugi dejavniki v otrokovem družinskem okolju?

10.1 Raziskovalna vprašanja

1. Ali vzgojiteljice menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno?
2. Kateri razlog je po mnenju vzgojiteljic, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, najpomembnejši za učenje tujega jezika v vrtcu?
3. Katerim otrokom vzgojiteljice, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, ne bi priporočile vključitve v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu?
4. Kateri razlog je po mnenju vzgojiteljic, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno, najpomembnejši za to, da se otroci v vrtcu ne učijo tujega jezika?
5. Katerim otrokom bi vzgojiteljice, ki menijo, da učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno, kljub temu priporočile vključitev v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu?
6. Kateri dejavnik po mnenju vzgojiteljic najbolj vpliva na otrokov govorni razvoj?
7. Ali vzgojiteljice menijo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku?
8. Ali vzgojiteljice, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno tudi v večji meri ocenjujejo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku?
9. Ali vzgojiteljice menijo, da so v zgodnje poučevanje tujega jezika v vrtcu vključeni predvsem otroci, ki živijo v družinah z visokim socio-kulturnim statusom?

10.2 Raziskovalne hipoteze

1. Večina vzgojiteljic meni, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno.
2. Vzgojiteljice, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, v največji meri ocenjujejo, da je le to smiselno, ker poteka razvoj otrokovega govora v tem obdobju hitro.
3. Vzgojiteljice, ki menijo, da je smiselno, da so predšolski otroci vključeni v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu, ne bi priporočile vključitve v zgodnje učenje tujega jezika otrokom, ki imajo slabo razvite jezikovne zmožnosti v maternem jeziku.
4. Vzgojiteljice, ki menijo, da učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno, v največji meri ocenjujejo, da je le to nesmiselno, ker se otroci naučijo tako malo, da od tega učenja nimajo kasneje nobene koristi.
5. Vzgojiteljice, ki menijo, da ni smiselno, da so predšolski otroci vključeni v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu, bi kljub temu priporočile vključitev v zgodnje učenje tujega jezika otrokom, ki imajo dobro razvite jezikovne zmožnosti v maternem jeziku.
6. Vzgojiteljice menijo, da na govorni razvoj otroka najbolj vpliva socio-kulturni status družine.
7. Vzgojiteljice menijo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku.
8. Vzgojiteljice, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, tudi v večji meri ocenjujejo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku.
9. Vzgojiteljice ocenjujejo, da na vključitev otrok v učenje tujega jezika v vrtcu bolj kot socio-kulturni status družine vpliva njen socio-ekonomski status.

10.2.1 Seznam spremenljivk

- mnenje vzgojiteljic o tem, ali je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno;
- mnenje vzgojiteljic o tem, zakaj je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno;
- mnenje vzgojiteljic o tem, zakaj učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno;
- mnenje vzgojiteljic o tem, ali učenje tujega jezika v vrtcu spodbuja jezikovno zmožnost otrok v maternem jeziku;
- mnenje vzgojiteljic o tem, kateri dejavnik najbolj vpliva na otrokov govorni razvoj;

- mnenje vzgojiteljic o tem, ali na vključitev otroka v zgodnje poučevanje tujega jezika vpliva socio-kulturni status njihovih družin;
- stopnja izobrazbe staršev otrok, ki so vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika;
- mnenje vzgojiteljic o tem, ali so starši otrok, ki so vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika redno zaposleni;
- mnenje vzgojiteljic o dohodku staršev otrok, ki so vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika;
- mnenje vzgojiteljic o tem, kakšen položaj imajo v družbi starši otrok, ki so vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v družbi;
- mnenje vzgojiteljic o tem, ali starši otrokom, ki so vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika, berejo otroško literaturo (Ciciban, Cicido ...);
- mnenje vzgojiteljic o tem, ali starši z otroki, ki so vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika, obiskujejo knjižnice;
- mnenje vzgojiteljic o tem, ali starši z otroki, ki so vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika, obiskujejo kulturne prireditve (proslave, gledališče ...);
- stopnja izobrazbe vzgojiteljic;
- delovna doba vzgojiteljic v vrtcu;
- obvladovanje tujih jezikov vzgojiteljic.

11. METODOLOGIJA

11.1 Osnovna raziskovalna metoda

V empirično neeksperimentalni raziskavi sem uporabila deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo. Pri deskriptivni metodi gre za opisovanje pedagoških pojavov. S kavzalno neeksperimentalno metodo pa skušamo ugotoviti vzroke in posledice teh pojavov (Sagadin 1993).

11.2 Vzorec in osnovna množica

Pri anketni raziskavi sem uporabila priložnostni vzorec. Sestavlja ga 122 vzgojiteljic iz naslednjih vrtcev:

- Vrtec Mavrica Brežice,
- Vrtec Črnuče,
- Vrtec Otona Župančiča Maribor,
- Vrtec Ciciban Sevnica,
- Vrtec Vrhovci,
- Vrtec Galjevica,
- Vrtec Šmarje pri Jelšah,
- Vrtec Najdihojca,
- Vrtec Pod Gradom,
- Vrtec Pedenjped,
- Vrtec Danijelov levček (Hodinja),
- Vrtec Danijelov levček (Center Celje).

Rezultate bom posploševala na hipotetično osnovno množico, ki jo sestavljajo vzgojiteljice, podobne vzgojiteljicam iz vzorca.

Tabela 5: Vzorec anketiranih glede na stopnjo izobrazbe.

		Število	Odstotek
Stopnja izobrazbe	Dokončana OŠ	1	,8 %
	Dokončana srednja strokovna šola	20	16,4 %
	Dokončana gimnazija in ostale štiriletne srednje šole	20	16,4 %
	Dokončana višja šola	16	13,1 %
	Dokončana visoka šola, fakulteta ali umetnostna akademija	63	51,6 %
	Magisterij	2	1,6 %
	Skupaj	122	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

V raziskavi je sodelovalo 122 vzgojiteljic iz 12 različnih vrtcev. Glede na stopnjo izobrazbe je imela polovica anketiranih (51,6 %) dokončano visoko šolo, fakulteto ali umetnostno akademijo. Dokončano srednjo strokovno šolo je imelo 16,4 % vzgojiteljic. Prav tako je imelo 16,4 % anketiranih dokončano gimnazijo in ostale štiriletne srednje šole. Dokončano višjo šolo je imelo 13,1 % anketiranih. 1,6 % vzgojiteljic je imelo dokončan magisterij ter 0,8 % dokončano OŠ.

Tabela 6: Vzorec anketiranih glede na delovno dobo.

	Število	Povprečna vrednost (mediana)
Delovna doba	122	18,7516

(Vir: anketno delo, 2010.)

Povprečna delovna doba anketiranih vzgojiteljic je bila 18,75 let.

Tabela 7: Vzorec anketiranih glede na obvladovanje tujega jezika.

		Število	Odstotek
Tuj jezik	Angleščina	77	63,1 %
	Nemščina	23	18,9 %
	Nič	22	18,0 %
	Skupaj	122	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

63 % vzgojiteljic vključenih v raziskavo obvlada angleški jezik in 18,9 % nemški jezik. 18,0 % anketiranih vzgojiteljic ne obvlada nobenega tujega jezika.

11.3 Postopek zbiranja podatkov

V vrtcih sem z ustno prošnjo pridobila dovoljenje ravnateljic in vzgojiteljic za izvedbo empiričnega dela diplomske naloge. S prošnjo in kratkim opisom sem jim predstavila namen raziskave. Pridobila sem dovoljenje za anketiranje vzgojiteljic. Zbiranje podatkov je potekalo junija in julija 2010. V vrtce sem poslala 200 anketnih vprašalnikov. Vrnjenih in pravilno izpolnjenih sem dobila 122 anketnih vprašalnikov. Anketiranje je potekalo brez posebnih težav.

11.4 Opis merskih instrumentov

S pomočjo anketnega vprašalnika sem pridobila mnenje vzgojiteljic o vplivu zgodnjega učenja tujega jezika na jezikovno zmožnost otrok v prvem jeziku. Vprašalniku, ki sem ga sestavila sama, sem s privoljenjem avtoric dodala tri vprašanja, ki sem jih malce spremenila, iz vprašalnika, ki so ga za potrebe nove Bele knjige o vzgoji in izobraževanju pripravile dr. Ljubica Marjanovič Umek, dr. Urška Peklaj Fekonja, dr. Jurka Lipičnik Vodopivec in dr. Andreja Hočevnar (2010). Anketni vprašalnik vsebuje 11 vprašanj, od tega jih je 7 vprašanj zaprtega tipa, dve vprašanji sta kombiniranega tipa ter dve vprašanji sta odprtega tipa.

11.5 Obdelava podatkov

Podatki so obdelani in prikazani z absolutnimi in relativnimi frekvencami. Hipoteze neodvisnosti sem preverjala s χ^2 -preizkusom. Kjer pogoji za le-tega niso bili izpolnjeni, sem uporabila Kullbackov preizkus. Hipoteze enake verjetnosti sem preverjala s χ^2 -preizkusom.

12. REZULTATI IN INTERPRETACIJA

12.1 Smiselnost učenja tujega jezika v vrtcu

Zanimalo me je mnenje vzgojiteljic o tem, ali je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno.

1. Raziskovalno vprašanje:

Ali vzgojiteljice menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno?

Hipoteza 1: Večina vzgojiteljic meni, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno.

Tabela 8: Mnenje vzgojiteljic o smiselnosti učenja tujega jezika v vrtcu.

		Število	Odstotek
Trditve	Da	91	74,6 %
	Ne	31	25,4 %
	Ne vem	0	,0 %
	Skupaj	122	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Vrednost $\chi^2 = 29,508$ in ob $g = 1$ je statistično pomembna na ravni $P = 0,000$. S tveganjem 0,0 % zavrnemo hipotezo enake verjetnosti in sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Torej se tudi v hipotetični osnovni množici pojavlja kot najpogostejši odgovor tisti, ki je bil najpogostejši v vzorcu, in sicer vzgojiteljice menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno.

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic vidimo, da jih večina (74,6 %) meni, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno. Četrtnina (25,4 %) vzgojiteljic meni, da učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno. Nobena vzgojiteljica pa se ni odločila za postavko »ne vem«.

S tem **se potrdi 1. hipoteza**, ki pravi, da, **večina vzgojiteljic meni, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno.**

Številni strokovnjaki s področja učenja tujega jezika v otroštvu spodbujajo učenje tujega jezika že v predšolski dobi. Veliko novejših raziskav potrjuje, da je čas med tretjim in petim letom starosti idealen, da bi otroku v predšolski dobi omogočili seznanitev s tujim jezikom oz. ga senzibilizirali zanj, saj se prednosti učenja tujega jezika v otroštvu kažejo skozi vse življenje (v Pižorn 2009, str. 68–69):

- ❖ Prednosti učenja tujega jezika v otroštvu se kažejo zlasti pri izgovarjavi, melodiji in ritmu tujega jezika, otrok se zelo približa izgovarjavi naravnega govorca (angl. *native-like proficiency*) ter pridobi jezikovno sposobnost naravnega govorca;
- ❖ Tujemu jeziku izpostavljeni otroci razvijejo sposobnost medkulturnega pluralizma, odprtost in spoštovanje drugih kultur in ljudi, ki so drugačni od njih samih;
- ❖ Otroci imajo v »kritičnem obdobju« (0–10 let) zaradi svoje strukture možganov (sinapse) sposobnost, bolj naravno kot odrasli razviti novi (tuji jezik). V tem obdobju so otroški možgani »nagnjeni« k jezikovnemu razvoju. Moč učenja jezika je pri otroku tolikšna, da je vseeno kateri jezik se uči. Nauči se lahko toliko jezikov, kot jih lahko sistematično in redno sliši v svojem okolju;
- ❖ Tujemu jeziku izpostavljen otrok se hitreje in neprisiljeno nauči brati, saj je sposoben brez vizualne podpore prepoznati zvezo med črko in glasom. Izpostavljenost tujemu jeziku vsekakor koristi otrokovim bralnim sposobnostim, saj ima bolj razvite sposobnosti reševanja problemov, kaže boljši kognitivni razvoj, boljše sklepanje in divergentno mišljenje, je bolj kreativen.

Dejstvo je, da je večjezičnost postala eno od samostojnih področij politike EU, jasno kaže na pomembnost večjezičnosti za celotno EU in vse njene članice. Večjezičnost je pridobila nove razsežnosti, ki so posledica širitve, večjega in enotnega trga, povečane mobilnosti znotraj EU, ponovnega oživljanja pokrajin, regij, priseljevanja v članice EU, globalizacije in drugih dejavnikov. Večjezičnost je v novonastali večjezični in večkulturni družbi nujen prvi pogoj za

uspešno in učinkovito sobivanje, saj le spoštovanje, hkrati pa tudi znanje in poznavanje več jezikov omogoča ustrezno komunikacijo (Pižorn 2009, str. 13).

Smiselnost vključenosti predšolskih otrok v zgodnje učenje tujega jezika so anketirane vzgojiteljice, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, dodatno utemeljile, ko so ocenjevale, v kolikšni meri se strinjajo s posameznimi trditvami, ki utemeljujejo smiselnost vključenosti predšolskih otrok v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu (glej tabelo 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 in 16).

2. Raziskovalno vprašanje:

Kateri razlog je po mnenju vzgojiteljic, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, najpomembnejši za učenje tujega jezika v vrtcu?

Hipoteza 2: Vzgojiteljice, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, v največji meri ocenjujejo, da je le to smiselno, ker poteka razvoj otrokovega govora v tem obdobju hitro.

Tabela 9: Strinjanje s trditvijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, ker poteka razvoj otrokovega govora v tem obdobju hitro.

		Število	Odstotek
Trditve	Se strinjam	76	83,5 %
	Deloma se strinjam	12	13,2 %
	Deloma se ne strinjam	3	3,3 %
	Se ne strinjam	0	,0 %
	Skupaj	91	100 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Vrednost $\chi^2 = 104,462$ in ob $g = 2$ je statistično pomembna na ravni $P = 0,000$. S tveganjem 0,0 % zavrnemo hipotezo enake verjetnosti in sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Torej se tudi v hipotetični osnovni množici pojavlja kot najpogostejši odgovor tisti, ki je bil najpogostejši v vzorcu, in sicer vzgojiteljice menijo, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno tudi v največji meri ocenjujejo, da je le to smiselno, ker poteka razvoj otrokovega govora v tem obdobju hitro.

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, vidimo, da se jih največji delež (83, 5 %) strinja s trditvijo, da je smiselno, da se otroci učijo tujega jezika v vrtcu, ker poteka otrokov razvoj govora v tem obdobju hitro. Dobra desetina teh vzgojiteljic (13,2 %) se z dano trditvijo deloma strinja. 3,3 % vzgojiteljic se s to trditvijo deloma ne strinja. Nobena vzgojiteljica se z dano trditvijo ne strinja.

S tem se **potrdi 2. hipoteza**, ki pravi, **da vzgojiteljice, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno v največji meri ocenjujejo, da je le to smiselno, ker poteka otrokov razvoj govora v tem obdobju hitro.**

Številni avtorji (Marjanovič Umek, Chomsky, Harris, Kranjc, Fekonja), ki se bodisi teoretsko bodisi empirično ukvarjajo s preučevanjem otroškega govora, izpostavljajo nekatere ključne zakonitosti govornega razvoja in načela, povezana z razvojem in učenjem govora (Pižorn, 2009):

1. Otroški govor se količinsko in kakovostno najhitreje razvija v obdobju malčka in zgodnjega otroštva (do približno petega oz. šestega leta starosti), in to tako besedišče kot skladnja in pragmatična raba govora. Vzporedno z razvojem otrokovega besedišča, ki relativno hitro narašča tudi v obdobju zgodnjega otroštva, poteka razvoj slovnice jezika. Malčki in otroci praviloma usvajajo nove besede, ko slišijo sorazmerno zapletene izjave, ki jih rabijo odrasli v njihovem okolju.

2. Razvoj govora v obdobju zgodnjega in srednjega otroštva poteka v tesni povezanosti z razvojem mišljenja. Govor kot simbolni sistem ustvarja možnosti za delovanje mišljenja na predstavnici ravni, omogoča več fleksibilnosti in fluentnosti v mišljenju, razvoj socialnega spoznavanja in obratno; razvojno višje ravni mišljenja pa »zahtevajo« tudi rabo govora na

razvojno višjih ravneh, širše in bolj raznoliko besedišče, rabo sinonimov, metafor, oblikovanje skladenjsko zahtevnih stavkov (Kress 1996 v Pižorn 2009).

3. Z razvojnopsihološkega vidika lahko govorimo o metajezikovnem zavedanju takrat, ko otrok razvije zmožnost zavedanja strukture jezika (npr. otrok razume enote jezika kot so besede, zlogi, glasovi, razume odnos med besedo in njenim pomenom, razume skladnjo jezika) in zavedanja jezika kot orodja komunikacije. V obdobju zgodnjega otroštva metasporezumevanje med otroki pogosto poteka predvsem v simbolnih igrar, ko otroci prevzemajo različne vloge, miselno in govorno pretvarjajo predmete in situacije in s pomočjo govora oblikujejo nove igralne kontekste.

4. Vigotski (1986 v Pižorn 2009) posebej izpostavi pomemben odnos med jezikom in kulturo. Ker otrok v procesu razvoja in učenja ponotranji različne vidike kulture in njenega znakovnega sistema, ki so se skozi več stoletij razvijali v in med kulturami, je že od rojstva dalje zelo pomembno simbolno bogato okolje, npr. socialne interakcije med odraslimi in otrokom, branje otroških knjig, skupno gledanje otroških TV-oddaj in drugih kulturnih prireditev; že v predšolskem in kasneje v šolskem obdobju pa tudi formalno poučevanje in učenje.

Tabela 10: Strinjanje s trditvijo, da imajo otroci dobro razvite jezikovne zmožnosti v maternem jeziku in se bodo, zato brez težav učili tujega jezika.

Otroci imajo dobro razvite jezikovne zmožnosti v maternem jeziku, zato se bodo brez težav učili tujega jezika.			
		Število	Odstotek
Trditve	Se strinjam	44	48,3 %
	Deloma se strinjam	37	40,7 %
	Deloma se ne strinjam	8	8,8 %
	Se ne strinjam	2	2,2 %
	Skupaj	91	100,0 %

(Vir, anketno delo, 2010.)

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, vidimo, da se jih največji delež (48,3 %) strinja s trditvijo, da je smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker imajo dobro razvite jezikovne zmožnosti v maternem jeziku, zato se bodo brez težav učili tujega jezika. Slaba polovica teh vzgojiteljic (40,7 %) se deloma strinja s to trditvijo. 8,8 % vzgojiteljic se deloma ne strinja z dano trditvijo. Najmanjši delež vzgojiteljic (2,2 %) pa se s trditvijo ne strinja.

Tabela 11: Strinjanje s trditvijo, da je smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker jih tuj jezik zanima.

Otroke tuj jezik zanima.			
		Število	Odstotek
Trditve	Se strinjam	61	67,0 %
	Deloma se strinjam	26	28,6 %
	Deloma se ne strinjam	4	4,4 %
	Se ne strinjam	0	0,0 %
	Skupaj	91	100,0

(Vir, anketno delo, 2010.)

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, vidimo, da se večina teh vzgojiteljic (67,0 %) strinja s trditvijo, da je smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker jih tuj jezik zanima. Slaba tretjina teh vzgojiteljic (28,6 %) se deloma strinja s to trditvijo. 4,4 % vzgojiteljic se z dano trditvijo deloma ne strinja. Nobena vzgojiteljica pa se z dano trditvijo ne strinja.

Tabela 12: Strinjanje s trditvijo, da je smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker z učenjem tujega jezika spoznavajo tudi posebnosti različnih geografskih in kulturnih okolij.

Otroci z učenjem tujega jezika spoznavajo tudi posebnosti različnih geografskih in kulturnih okolij.			
		Število	Odstotek
Trditve	Se strinjam	68	74,7 %
	Deloma se strinjam	18	19,8 %
	Deloma se ne strinjam	5	5,5 %
	Se ne strinjam	0	0,0 %
	Skupaj	91	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, vidimo, da se večina teh vzgojiteljic (74,7 %) strinja s trditvijo, da je smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker z učenjem tujega jezika spoznavajo tudi posebnosti različnih geografskih in kulturnih okolij. Slaba petina teh vzgojiteljic (19,8 %) se s dano trditvijo deloma strinja. 5,5 % se s to trditvijo deloma ne strinja. Nobena vzgojiteljica se z dano trditvijo ne strinja.

Tabela 13: Strinjanje s trditvijo, da je smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker se predšolski otroci lažje naučijo izgovarjave kot starejši otroci.

Predšolski otroci se lažje naučijo pravilne izgovarjave kot starejši otroci.			
		Število	Odstotek
Trditve	Se strinjam	45	49,4 %
	Deloma se strinjam	36	39,6 %
	Deloma se ne strinjam	9	9,9 %
	Se ne strinjam	1	1,1 %
	Skupaj	91	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, vidimo, da se skoraj polovica teh vzgojiteljic (49,4 %) strinja s trditvijo, da je smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker se predšolski otroci lažje naučijo pravilne izgovarjave kot starejši otroci. Dobra tretjina (39,6%) se jih deloma strinja z dano trditvijo. 9,9 % teh vzgojiteljic se z dano trditvijo deloma ne strinja. Najmanjši delež vzgojiteljic (1,1 %) pa se ne strinja s tem, da je smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker se predšolski otroci lažje naučijo pravilne izgovarjave kot starejši otroci.

Tabela 14: Strinjanje s trditvijo, da je smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker je dobro, da vsak posameznik zna čim več tujih jezikov in se jih začne učiti čim prej, ker smo del EU.

Smo del EU in je dobro, da vsak posameznik zna čim več tujih jezikov in se jih začne čim prej učiti.			
		Število	Odstotek
Trditve	Se strinjam	56	61,5 %
	Deloma se strinjam	30	33,0 %
	Deloma se ne strinjam	4	4,4 %
	Se ne strinjam	1	1,1 %
	Skupaj	91	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, vidimo, da se jih največji delež (61,5 %) strinja s trditvijo, da je smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker je dobro, da vsak posameznik zna čim več tujih jezikov in se jih začne čim prej učiti, ker smo del EU. Tretjina teh vzgojiteljic (33,0 %) se z dano trditvijo deloma strinja. 4,4 % vzgojiteljic se s trditvijo deloma ne strinja. Najmanjši delež vzgojiteljic 0,8 % se z dano trditvijo ne strinja.

Tabela 15: Strinjanja s trditvijo, da staršem otrok ni potrebno peljati na to dejavnost v neko drugo okolje.

Staršem otrok ni potrebno peljati na to dejavnost v neko drugo okolje.			
		Število	Odstotek
Trditve	Se strinjam	63	69,2 %
	Deloma se strinjam	21	23,1 %
	Deloma se ne strinjam	4	4,4 %
	Se ne strinjam	3	3,3 %
	Skupaj	91	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, vidimo, da se jih največji delež (69,2 %) strinja s trditvijo, da je smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker staršem otrok ni potrebno peljati na to dejavnost v neko drugo okolje. Slaba četrtnina teh vzgojiteljic (23,1 %) se z dano trditvijo deloma strinja. 4,4 % vzgojiteljic se s to trditvijo deloma ne strinja. Najmanjši delež vzgojiteljic (3,3 %) se z dano trditvijo ne strinja.

3. Raziskovalno vprašanje:

Katerim otrokom vzgojiteljice, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, ne bi priporočile vključitve v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu?

Hipoteza 3: Vzgojiteljice, ki menijo, da je smiselno, da so predšolski otroci vključeni v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu, ne bi priporočile vključitve v zgodnje učenje tujega jezika otrokom, ki imajo slabo razvite jezikovne zmožnosti v maternem jeziku.

Tabela 16: Strinjanje s trditvijo, katerim otrokom vzgojiteljice, kljub temu, da menijo, da je smiselno, da so predšolski otroci vključeni v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu, ne bi priporočile vključitev v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu.

		Število	Odstotek
Trditve	Otrokom, ki imajo slabo razvite jezikovne zmožnosti v maternem jeziku.	74	81,3 %
	Otrokom, katerih materni jezik ni slovenščina, kljub temu, da imajo dobro razvite jezikovne zmožnosti v obeh jezikih.	17	18,7 %
	Skupaj	91	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Vrednost $\chi^2 = 35,703$ in ob $g = 1$ je statistično pomembna na ravni $P = 0,000$. S tveganjem 0,0 % zavrnemo hipotezo enake verjetnosti in sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Torej se tudi v hipotetični osnovni množici pojavlja kot najpogostejši odgovor tisti, ki je bil najpogostejši v vzorcu, in sicer vzgojiteljice, kljub temu, da menijo, da je smiselno, da so predšolski otroci vključeni v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu, ne bi priporočile vključitve v zgodnje učenje tujega jezika otrokom, ki imajo slabo razvite jezikovne zmožnosti v maternem jeziku.

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, vidimo, da jih večina (81,3 %) meni, da ne bi priporočile vključitev v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu, kljub temu, da je to smiselno, otrokom, ki imajo slabo razvite jezikovne zmožnosti v maternem jeziku. Slaba petina teh vzgojiteljic (18,7 %) meni, da ne bi priporočile vključitev v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu, kljub temu, da je to smiselno, otrokom, katerih materni jezik ni slovenščina, kljub temu, da imajo dobro razvite jezikovne zmožnosti v obeh jezikih.

S tem se **3. hipoteza**, ki pravi, **da vzgojiteljice, ki menijo, da je smiselno, da so predšolski otroci vključeni v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu, ne bi priporočile vključitve v zgodnje učenje tujega jezika otrokom, ki imajo slabo razvite jezikovne zmožnosti v maternem jeziku, potrdi.**

Otrok, ki usvaja prvi jezik, začneja proces razvoja jezikovne zmožnosti s sorazmerno nerazvitim spoznavnim sistemom in preprostim jezikovnim sistemom. Zapletenejše strukture sledijo eno- in dvobesedni fazi, torej jih lahko tvori šele tedaj, ko obvlada dovolj besed in ima dovolj razvit spoznavni sistem. Oseba, ki se uči tujega jezika, po navadi že obvlada prvi jezik in ima bolj razvito spoznavno zmožnost. Dobro pozna semantična, pragmatična in skladenjska pravila iz prvega jezika, ima veliko izkušenj in vedenja o svetu, jezikovni sistem prvega jezika pa lahko uporabi kot izhodišče za gradnjo slovnice v tujem jeziku (Pižorn 2009).

Toda ob tem ne smemo pozabiti dejstva, da predšolski otroci vstopajo v usvajanje tujega jezika z relativno nerazvitim jezikovnim sistemom prvega jezika. Večina anketiranih vzgojiteljic, kljub temu meni, da ne bi priporočile vključitve v zgodnje učenje tujega jezika otrokom, ki imajo slabo razvite jezikovne zmožnosti v maternem jeziku.

Otrokova izpostavljenost tujemu jeziku namreč v otroštvu ne škodi razvoju prvega, maternega jezika, torej v našem primeru slovenščini, temveč spodbuja in poveča otrokove sposobnosti učenja prvega jezika. Otroci se veliko naučijo o prvem jeziku, zlasti, če se učijo jezikovne strukture tujega jezika. Skupno besedišče tudi spodbudi učenje novih besed v prvem, maternem jeziku. Torej je smiselno, da so vključeni v zgodnje učenje tujega jezika vsi otroci, ker z usvajanjem tujega jezika usvajajo tudi prvi jezik.

Nesmiselnost vključenosti predšolskih otrok v zgodnje učenje tujega jezika so anketirane vzgojiteljice, ki menijo, da učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno, dodatno utemeljile, ko so ocenjevale, v kolikšni meri se strinjajo s posameznimi trditvami, ki utemeljujejo nesmiselnost vključenosti predšolskih otrok v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu (glej tabelo 17, 18, 19, 20, 21, 22).

4. Raziskovalno vprašanje:

Kateri razlog je po mnenju vzgojiteljic, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno, najpomembnejši za to, da se otroci v vrtcu ne učijo tujega jezika?

Hipoteza 4: Vzgojiteljice, ki menijo, da učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno, v največji meri ocenjujejo, da je le to nesmiselno, ker se otroci naučijo tako malo, da od tega učenja nimajo kasneje nobene koristi.

Tabela 17: Strinjanje s trditvijo, da ni smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker se naučijo tako malo, da od tega učenja nimajo kasneje nobene koristi.

		Število	Odstotek
Trditve	Se strinjam	10	32,3 %
	Deloma se strinjam	13	41,9 %
	Deloma se ne strinjam	6	19,3 %
	Se ne strinjam	2	6,5 %
	Skupaj	31	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Vrednost $\chi^2 = 8,871$ in ob $g = 3$ je statistično pomembna na ravni $P = 0,031$. S tveganjem 3,1 % zavrnemo hipotezo enake verjetnosti in sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Torej se tudi v hipotetični osnovni množici pojavlja kot najpogostejši odgovor tisti, ki je bil najpogostejši v vzorcu, in sicer vzgojiteljice, ki menijo, da učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno, v največji meri ocenjujejo, da le to ni smiselno, ker se otroci naučijo tako malo, da od tega učenja nimajo kasneje nobene koristi.

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic, ki menijo, da učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno, vidimo, da se jih slaba polovica (41,9 %) deloma strinja s trditvijo, da ni smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker se naučijo tako malo, da od tega učenja nimajo kasneje nobene koristi. S to trditvijo se strinja tretjina teh vzgojiteljic (32,3 %). Slaba petina vzgojiteljic (19,3 %) se z dano trditvijo deloma ne strinja. Najmanjši delež vzgojiteljic (6,5 %) vzgojiteljic se ne strinja s trditvijo, da ni smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker se naučijo tako malo, da od tega učenja nimajo kasneje nobene koristi.

S tem se **potrdi 4. hipoteza**, ki pravi, da **vzgojiteljice, ki menijo, da učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno, v največji meri ocenjujejo, da je le to nesmiselno, ker se otroci naučijo tako malo, da od tega učenja nimajo kasneje nobene koristi.**

Pri učenju jezika imajo otroci veliko prednost pred odraslimi, saj se lahko mimogrede naučijo številne (tuje) jezike. Čim več je otrok v tem času jezikovno izpostavljen (obremenjen), tem lažje kasneje pridobiva besedišče in slovnične strukture. Ta sposobnost pa po petem letu starosti postopno pojenja. Otroci, ki se začnejo učiti tujega jezika v prvih razredih osnovne šole ali že v predšolskem obdobju, se ga kasneje hitreje in lažje učijo (Pižorn 2009).

Zatorej številni strokovnjaki, ki se ukvarjajo z razvojem govora otrok, spodbujajo učenje tujega jezika že v predšolski dobi in v prvih razredih osnovne šole, ker so otroci kasneje dovzetnejši za usvajanje tujega jezika. Čeprav so anketirane vzgojiteljice utemeljile nesmiselnost učenja tujega jezika v vrtcu z dejstvom, da je le to nesmiselno, ker se otroci naučijo tako malo, da od tega učenja kasneje nimajo nobene koristi, se ne strinjam z njimi, ravno zaradi zgoraj navedenih ugotovitev.

Tabela 18: Strinjanje s trditvijo, da ni smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker še niso govorno dovolj kompetentni na vseh govornih področjih v materinščini.

Otroci še niso govorno dovolj kompetentni na vseh govornih področjih v materinščini.			
		Število	Odstotek
Trditve	Se strinjam	13	41,9 %
	Deloma se strinjam	13	41,9 %
	Deloma se ne strinjam	3	9,7 %
	Se ne strinjam	2	6,5 %
	Skupaj	31	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic, ki menijo, da učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno, vidimo, da se jih slaba polovica (41,9 %) strinja in prav tako se isti delež teh vzgojiteljic deloma strinja s trditvijo, da ni smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker še niso govorno dovolj kompetentni na vseh področjih v materinščini. 9,7 % teh vzgojiteljic se z dano trditvijo deloma ne strinja. Najmanjši delež (6,5 %) vzgojiteljic se s to trditvijo ne strinja.

Tabela 19: Strinjanje s trditvijo, da ni smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker jih učenje tujega jezika ne zanima.

Otrok učenje tujega jezika ne zanima.			
		Število	Odstotek
Trditve	Se strinjam	6	19,4 %
	Deloma se strinjam	9	29,0 %
	Deloma se ne strinjam	7	22,6 %
	Se ne strinjam	9	29,0 %
	Skupaj	31	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic, ki menijo, da učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno, vidimo, da se jih slaba tretjina (29,0 %) deloma strinja in prav tako se isti delež teh vzgojiteljic ne strinja s trditvijo, da ni smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker jih učenje tujega jezika ne zanima. 22,6 % teh vzgojiteljic se z dano trditvijo deloma ne strinja. Najmanjši delež vzgojiteljic (19,4 %) se strinja s trditvijo, da ni smiselno, da se otroci učijo tuj jezik, ker jih učenje tujega jezika ne zanima.

Tabela 20: Strinjanje s trditvijo, da ni smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker gre za negativen učinek na razvoj in učenje materinščine.

Gre za negativen učinek na razvoj in učenje materinščine.			
		Število	Odstotek
Trditve	Se strinjam	2	6,5 %
	Deloma se strinjam	8	25,7 %
	Deloma se ne strinjam	2	6,5 %
	Se ne strinjam	19	61,3 %
	Skupaj	31	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic, ki menijo, da učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno, vidimo, da se jih največji delež (61,3 %) ne strinja s tem, da ni smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker gre za negativen učinek na razvoj in učenje materinščine. Dobra četrtina teh vzgojiteljic (25,7) se deloma strinja z dano trditvijo. Najmanjši delež vzgojiteljic (6,5 %) se strinja in prav tako se isti delež deloma ne strinja s trditvijo, da ni smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker gre za negativen učinek na razvoj in učenje materinščine.

Tabela 21: Strinjanje s trditvijo, da ni smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju nima neposrednega nadaljevanja v šoli.

Poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju nima neposrednega nadaljevanja v šoli.			
		Število	Odstotek
Trditve	Se strinjam	18	58,0 %
	Deloma se strinjam	7	22,6 %
	Deloma se ne strinjam	3	9,7 %
	Se ne strinjam	3	9,7 %
	Skupaj	31	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic, ki menijo, da učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno, vidimo, da se jih največji delež (58,0 %) strinja s trditvijo, da ni smiselno, da se otroci učijo tujega jezika, ker poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju nima neposrednega nadaljevanja v šoli. Dobra petina teh vzgojiteljic (22,6 %) se z dano trditvijo deloma strinja. Najmanjši delež vzgojiteljic (9,7 %) se deloma ne strinja in prav tako se isti delež vzgojiteljic s to trditvijo ne strinja.

5. Raziskovalno vprašanje:

Katerim otrokom bi vzgojiteljice, ki menijo, da učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno, kljub temu priporočile vključitev v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu?

Hipoteza 5: Vzgojiteljice, ki menijo, da ni smiselno, da so predšolski otroci vključeni v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu, bi kljub temu priporočile vključitev v zgodnje učenje tujega jezika otrokom, ki imajo dobro razvite jezikovne zmožnosti v maternem jeziku.

Tabela 22: Strinjanje s trditvijo, katerim otrokom bi vzgojiteljice, kljub temu, da menijo, da ni smiselno, da so predšolski otroci vključeni v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu, priporočile vključitev v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu.

		Število	Odstotek
Trditve	Otrokom, ki imajo dobro razvite jezikovne zmožnosti v maternem jeziku.	19	61,3 %
	Otrokom, katerih materni jezik ni slovenščina in imajo dobro razvite jezikovne zmožnosti v obeh jezikih.	12	38,7 %
	Skupaj	31	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Vrednost $\chi^2 = 1,581$ in ob $g = 1$ ni statistično pomembna na ravni $P = 0,209$. S tveganjem 20,9 % obdržimo hipotezo enake verjetnosti in o odgovorih v hipotetični osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

Iz odgovorov vzgojiteljic, ki menijo, da učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno, vidimo, da jih največji delež (61,3 %) meni, da bi priporočile vključitev v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu, kljub temu, da menijo, da to ni smiselno, otrokom, ki imajo dobro razvite jezikovne zmožnosti v maternem jeziku. 38,7 % pa jih meni, da bi priporočile vključitev v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu, kljub temu, da menijo, da to ni smiselno, otrokom, katerih materni jezik ni slovenščina in imajo dobro razvite jezikovne zmožnosti v obeh jezikih.

S tem se **5. hipoteza**, ki pravi, da **vzgojiteljice, ki menijo, da ni smiselno, da so predšolski otroci vključeni v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu, bi kljub temu priporočile vključitev v zgodnje učenje tujega jezika otrokom, ki imajo dobro razvite jezikovne zmožnosti v maternem jeziku, ne potrdi**, saj so deleži odgovorov vzgojiteljic pri danima trditvama podobno veliki.

O smiselnosti vključenosti predšolskih otrok v zgodnje učenje tujega jezika in o tem, katerim otrokom bi vzgojiteljice priporočile oz. ne bi priporočile vključitve v le-tega sem spregovorila že pri hipotezi 3 (glej tabelo 16).

12.2 Kaj vpliva, po mnenju, vzgojiteljic na otrokov govorni razvoj

Zanimalo me je mnenje vzgojiteljic o tem, kateri dejavnik po njihovem mnenju najbolj vpliva na otrokov govorni razvoj.

6. Raziskovalno vprašanje:

Kateri dejavnik po mnenju vzgojiteljic najbolj vpliva na otrokov govorni razvoj?

Hipoteza 6: Vzgojiteljice menijo, da na govorni razvoj otroka najbolj vpliva socio-kulturni status družine.

Tabela 23: Mnenje vzgojiteljic o tem, kateri dejavnik vpliva na otrokov govorni razvoj.

		Število	Odstotek
Dejavniki	Genetski dejavniki	23	18,9 %
	Otrokov spol	2	1,6 %
	Vrtec in vrstniška skupina	11	9,0 %
	Socio-ekonomski dejavniki v družinskem okolju	11	9,0 %
	Socio-kulturni dejavniki v družinskem okolju	75	61,5 %
	Skupaj	122	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Vrednost $\chi^2 = 140,295$ in ob $g = 4$ je statistično pomembna na ravni $P = 0,000$. S tveganjem 0,0 % zavrnemo hipotezo enake verjetnosti in sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Torej, se tudi v hipotetični osnovni množici pojavlja kot najpogostejši odgovor tisti, ki je bil najpogostejši v vzorcu, in sicer vzgojiteljice menijo, da na otrokov govorni razvoj najbolj vpliva socio-kulturni dejavnik v družinskem okolju.

Večina vzgojiteljic (61,5 %) ocenjuje, da na otrokov govorni razvoj najbolj vplivajo socio-kulturni dejavniki v družinskem okolju. Dobra petina vzgojiteljic (18,9 %) meni, da na otrokov govorni razvoj vplivajo genetski dejavniki. Dobra desetina vzgojiteljic (9,0 %) ocenjuje, da na otrokov govorni razvoj vplivata vrtec in vrstniška skupina. Prav tako dobra desetina vzgojiteljic (9,0 %) meni, da na otrokov govorni razvoj vplivajo socio-ekonomski dejavniki v družinskem okolju. Najmanjši delež (1,6 %) vzgojiteljic pa ocenjuje, da na otrokov govorni razvoj vpliva otrokov spol.

S tem se potrdi 6. hipoteza, ki pravi, da vzgojiteljice menijo, da na govorni razvoj otroka najbolj vpliva socio-kulturni status družine.

Starši z oblikovanjem bolj ali manj kakovostnega družinskega okolja pomembno vplivajo na razvoj otrokovih govornih spretnosti v vseh obdobjih njegovega govornega razvoja. Otroci živijo v družinah, ki v različni meri spodbujajo in nudijo podporo razvoju njihove govorne kompetentnosti, različne možnosti za razvoj, ki jih otroku ponuja družinsko okolje, pa so najpogosteje posledica razlik v prepričanjih staršev o pomembnosti spodbujanja govornega razvoja, ki imajo učinek na njihovo izbiro dejavnosti, med katerimi vstopajo v govorno interakcijo s svojim otrokom. Kot enega izmed pomembnih pokazateljev kakovosti družinskega okolja številni avtorji poudarjajo tudi otrokovo izpostavljenost otroški literaturi, in sicer v smislu skupnega ali samostojnega branja, slikanic, knjig in revij, ki jih ima otrok na voljo, ter socialnega modela, ki ga preko pogostega prebiranja literature otroku nudijo njegovi starši.

Pellegrinni in Galda (1998) sta v svoji raziskavi oblikovala vprašalnik, s katerim sta starše spraševala o različnih situacijah, v katerih lahko njihov otrok spoznava različne oblike besedil in otroške literature. Ugotovila sta, da pogoste socialne interakcije z različnimi osebami, s

katerimi otrok vstopa v govorne interakcije ob različnih dogodkih v družinskem okolju, spodbujajo decentracijo otrokovega mišljenja in pogostejšo rabo, ki je značilen za literarna besedila.

J. Foy in V. Mann (2003 v Marjanovič Umek, str. 113) sta med pokazatelje otrokovega pogostega stika z otroško literaturo vključili vprašanja, na katera so odgovarjali otrokovi starši: kolikokrat v tednu berejo svojemu otroku (pred spanjem in ob drugih priložnostih); kako pogosto otrok prosi starše, naj mu glasno berejo; kako pogosto z otrokom obiskujejo knjižnico; koliko otroških knjig imajo doma; koliko je bil otrok star, ko so mu začeli glasno brati. Avtorici sta ugotovili, da otrokov stik z literarnimi vsebinami v družinskem okolju zmerno napoveduje njegove poznejše bralne spretnosti.

V eni od slovenskih raziskav so avtorice (Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc in Lešnik Musek 2003 v prav tam, str. 113) opredelile dva vidika kakovosti družinskega okolja, in sicer materialne možnosti, ki jih družinsko okolje ponuja otroku, ter dejavnosti v družini, ki spodbujajo otrokov govorni razvoj. Med kazalce materialnih možnosti družinskega okolja so uvrstile število vseh knjig ter število in vrsto otroških knjig, ki so prisotne v otrokovem domu. Kazalci dejavnosti, med katerimi starši spodbujajo otrokov govorni razvoj, pa so vključevali pogostost glasnega branja otroku, otrokovega obiskovanja knjižnice ter gledanja otroških televizijskih programov. Rezultati raziskave so pokazali, da se tako materialni pogoji družinskega okolja kot dejavnosti, s katerimi starši spodbujajo otrokov govorni razvoj, pomembno pozitivno povezujejo z govorno kompetentnostjo otrok v zgodnjem otroštvu.

Poleg izpostavljenosti otroka otroški literaturi S. Krajnc (1999) poudarja tudi velik pomen interakciji med mamo in otrokom v zgodnji fazi otrokovega jezikovnega razvoja. S tem pomembnim vprašanjem za razvoj govora pri otroku se je ukvarjal Bruner (v Kranjc 1999). Menil je, da otrok dobi informacijo o jeziku v družinskem okolju, predvsem v komunikaciji z mamo. Te informacije kasneje v razvoju jezikovno izrazi.

12.3 Vpliv zgodnjega učenja tujega jezika na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku

Zanimalo me je mnenje vzgojiteljic o tem, ali zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku.

7. Raziskovalno vprašanje:

Ali vzgojiteljice menijo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku?

Hipoteza 7: Vzgojiteljice menijo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku.

Tabela 24: Mnenje vzgojiteljic o tem, ali zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku.

Trditve			
		Število	Odstotek
	Se strinjam	33	36,3 %
	Deloma se strinjam	48	52,7 %
	Deloma se ne strinjam	6	6,6 %
	Se ne strinjam	4	4,4 %
	Skupaj	91	100 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Vrednost $\chi^2 = 60,429$ in ob $g = 3$ je statistično pomembna na ravni $P = 0,000$. S tveganjem 0,0 % zavrnemo hipotezo enake verjetnosti in sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Torej, se tudi v hipotetični osnovni množici pojavlja kot najpogostejši odgovor tisti, ki je bil najpogostejši v vzorcu, in sicer vzgojiteljice menijo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku.

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic opazimo, da se dobra polovica (52,7 %) vzgojiteljic deloma strinja s trditvijo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku. Dobra tretjina vzgojiteljic (36,3 %) se strinja s trditvijo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku. Torej, večina vzgojiteljic (89 %) se strinja oz. se deloma strinja s tem, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku. Manjši delež vzgojiteljic (6,6 %) se deloma ne strinja s trditvijo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku. Najmanjši delež vzgojiteljic (4,4 %) pa se s trditvijo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku ne strinja.

S tem se potrdi 7. hipoteza, ki pravi, da vzgojiteljice menijo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku.

Razvoj govora otroka, ki živi v večjezični družini, naj bi se razlikoval od razvoja govora otrok v enojezični družini. Razvojna psiholingvistika v svoje raziskovalno polje zato vključuje tudi analizo in opis razvoja govora večjezičnika kot poseben tip učenja jezika v otroštvu. Nekateri raziskovalci (Hakuta in Diaz 1985 v Pižorn idr. 2009, str. 88) domnevajo, da je zaradi dejstva, da bilingvizem sproža zgodnje ločevanje med besedo in referentom (Kranjc 1998), mogoče, da dvojezični otrok zgodaj razvije tudi zmožnost analize in osredinjenja na strukturne lastnosti jezika. Do podobnih ugotovitev so prihajali tudi drugi; menijo, da otroke njihovo 'izpostavljanje' dvema jezikoma spodbudi k temu, da se osredinjajo na formalne značilnosti obeh jezikov. Te misli so spodbudile tudi zanimivo in morda celo malo tvegano domnevo, da se zaradi teh sposobnosti zavedne formalne analize v obeh jezikih ti otroci prej naučijo določenih slovničnih struktur kot mnogi enojezični in da pri tem delajo manj napak. Podobna je še domneva, da zgodnja dvojezičnost vodi v natančnejše razumevanje pravil obeh jezikov. Verjetno bi na podlagi gradiva lahko pritrdili Clynu (1987), ki ugotavlja, da imajo otroci »ki so doma vzgajani dvojezično, več možnosti kot njihovi enojezični sovrstniki, da že od zgodnjih let naprej razvijajo zavedanje o jeziku.« (Prav tam.)

Zato je ob raziskovanju otroškega govora nemogoče obiti dejstvo, da imata okolje in jezik, ki ga otrok sliši v njem (to je input), v procesu učenja dveh jezikov zelo pomembno vlogo. Ob tem se zastavlja vprašanje, kako pomemben je input v procesu učenja enega jezika. Raziskave so pokazale, da je input kot eden od zunanjih dejavnikov, ki vplivajo na razvoj govora (Kranjc 1998), pomemben tudi v procesu učenja prvega in edinega jezika. Njegova vloga je, da sproži delovanje notranjih dejavnikov, predvsem prirojenih dispozicij in spoznavnih struktur. Vendar pa je razlika utemeljena predvsem v homogenosti inputa v enojezični situaciji.

Dvojezičnost oziroma večjezičnost je pogost pojav v mnogih delih sveta, predvsem v majhnih državah in skupnostih, ter pri posameznikih, ki so pogosto v stiku z osebami iz drugega jezikovnega okolja (Holzman 1997 v Marjanovič Umek 2004, str. 328). Dvojezičen je tisti posameznik, ki lahko v večini govornih položajev brez težav uporablja dva jezika in je na dvojezičnih področjih v prednosti. Ker so vsak dan, pri vsaki dejavnosti izpostavljeni dvema jezikoma hkrati, se obeh tudi hitro naučijo govoriti in uporabljati.

Prvotne raziskave dvojezičnosti so pomanjkljivo ali nizko uspešnost dvojezičnih otrok na lestvicah govornega razvoja povezale z njihovimi spoznavnimi sposobnostmi, ki naj bi bile prav zaradi dvojezičnosti nižje kot pri enojezičnih otrocih (Lük Nečak 1995 v Marjanovič Umek 2004).

Nekatere raziskave kažejo tudi na pospešeno razvijanje prvega jezika ob sočasnem učenju tujega jezika (Sharpe 2001, Johnstone idr. 1999, Driscoll 1999 v Pižorn 2008, str. 204).

Otrokova izpostavljenost tujemu jeziku namreč v otroštvu ne škodi razvoju prvega, maternega jezika, torej v našem primeru slovenščini, temveč spodbuja in poveča otrokove sposobnosti učenja prvega jezika. Otroci se veliko naučijo o prvem jeziku, zlasti, če se učijo jezikovne strukture tujega jezika. Skupno besedišče tudi spodbudi učenje novih besed v prvem, maternem jeziku (<http://www.thespanishacademy.com/default.asp?ID=16;http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/publ/research/publ/language-learning-report.pdf>).

12.4 Vpliv zgodnjega učenja tujega jezika na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku glede na smiselno učenja tujega jezika v vrtcu

Zanimalo me je mnenje vzgojiteljic, ki ocenjujejo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno o tem, ali tudi v večji meri ocenjujejo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku.

8. Raziskovalno vprašanje:

Ali vzgojiteljice, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno tudi v večji meri ocenjujejo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku?

Hipoteza 8: Vzgojiteljice, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno tudi v večji meri ocenjujejo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku.

Tabela 25: Mnenje vzgojiteljic, ki ocenjujejo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno o tem, ali zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku.

Trditve			
		Število	Odstotek
	Se strinjam	33	36,3 %
	Deloma se strinjam	48	52,7 %
	Deloma se ne strinjam	6	6,6 %
	Se ne strinjam	4	4,4 %
	Skupaj	91	100 %

(Vir, anketno delo 2010.)

Vrednost $\chi^2 = 60,429$ in ob $g = 3$ je statistično pomembna na ravni $P = 0,000$. S tveganjem 0,0 % zavrnemo hipotezo enake verjetnosti in sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Torej, se tudi v hipotetični osnovni množici pojavlja kot najpogostejši odgovor tisti, ki je bil najpogostejši v vzorcu, in sicer vzgojiteljice menijo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku.

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljice, opazimo, da se dobra polovica (52,7 %) vzgojiteljic deloma strinja s trditvijo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku. Dobra tretjina vzgojiteljic (36,3 %) se strinja s trditvijo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku. Torej, večina vzgojiteljic (89 %) se strinja oz. se deloma strinja s tem, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku. Manjši delež vzgojiteljic (6,6 %) se deloma ne strinja s trditvijo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku. Najmanjši delež vzgojiteljic (4,4 %) pa se s trditvijo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku ne strinja.

S tem se **potrdi 8. hipoteza**, ki pravi, da **vzgojiteljice, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, tudi v večji meri ocenjujejo, da zgodnje učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku.**

O smiselnosti učenja tujega jezika v vrtcu sem že govorila pri interpretaciji 1. hipoteze, o vplivu zgodnjega učenja tujega jezika na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku pa sem spregovorila pri prejšnji hipotezi (glej hipotezo 7).

12.5 Ali na vključitev otrok v učenje tujega jezika v vrtcu bolj vpliva socio-kulturni ali socio-ekonomski status?

Zanimalo me je mnenje vzgojiteljic, ki ocenjujejo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno in tiste, ki ocenjujejo, da učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno, o tem, ali na vključitev otrok v učenje tujega jezika v vrtcu bolj kot socio-kulturni status družine vpliva njen socio-ekonomski status družine.

9. Raziskovalno vprašanje:

Ali vzgojiteljice menijo, da so v zgodnje poučevanje tujega jezika v vrtcu vključeni predvsem otroci, ki živijo v družinah z visokim socio-kulturnim statusom?

Hipoteza 9: Vzgojiteljice ocenjujejo, da na vključitev otrok v učenje tujega jezika v vrtcu bolj kot socio-kulturni status družine vpliva njen socio-ekonomski status.

Tabela 26: Prikaz socio-ekonomskega dejavnika, ki vpliva po mnenju vzgojiteljic na vključitev otrok v učenje tujega jezika v vrtcu in hkrati vpliva na mnenje vzgojiteljic o smiselnosti zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu.

			Smiselnost		Skupaj
			Da	Ne	
Socio-ekonomski status družine	Popolnoma se strinjam	Število	26	8	34
		Odstotek	76,5 %	23,5 %	100,0 %
	Deloma se strinjam	Število	45	11	56
		Odstotek	80,4 %	19,6 %	100,0 %
	Se ne strinjam	Število	15	12	27
		Odstotek	66,7 %	33,3 %	100,0 %
	Ne vem	Število	5	0	5
		Odstotek	100,0 %	,0 %	100,0 %
Skupaj		Število	91	31	122
		Odstotek	74,6 %	25,4 %	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Vrednost $\chi^2 = 11,339$ in ob $g = 4$ je statistično pomembna na ravni $P = 0,023$. S tveganjem 2,3 % zavrnemo hipotezo neodvisnosti in sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da v hipotetični osnovni množici obstajajo razlike v mnenju vzgojiteljic o tem, ali so v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu vključeni otroci, ki živijo v družinah z visokim socio-ekonomskim statusom glede na mnenje vzgojiteljic o smiselnosti učenja tujega jezika v vrtcu.

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic opazimo, da se slaba polovica (45,9 %) deloma strinja s trditvijo, da so v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu vključeni otroci, ki živijo v družinah z visokim socio-ekonomskim statusom. Slaba tretjina vzgojiteljic (27,9 %) se popolnoma strinja s trditvijo, da so v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu vključeni otroci, ki živijo v družinah z visokim socio-ekonomskim statusom. Šestina vzgojiteljic (22,1 %) se z dano trditvijo ne strinja. Najmanjši delež vzgojiteljic (4,1 %) pa se do trditve, da so v zgodnje učenje tujega

jezika v vrtcu vključeni otroci, ki živijo v družinah z visokim socio-ekonomskim statusom, ni opredelilo.

Tabela 27: Prikaz socio-kulturnega dejavnika, ki vpliva po mnenju vzgojiteljic na vključitev otrok v učenje tujega jezika v vrtcu in hkrati vpliva na mnenje vzgojiteljic o smiselnosti zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu.

			Smiselnost		Skupaj
			Da	Ne	
Socio-kulturni status družine	Popolnoma se strinjam	Število	27	9	36
		Odstotek	75,0 %	25,0 %	100,0 %
	Deloma se strinjam	Število	43	13	56
		Odstotek	76,8 %	23,2 %	100,0 %
	Se ne strinjam	Število	18	9	27
		Odstotek	66,7 %	33,3 %	100,0 %
	Ne vem	Število	3	0	3
		Odstotek	100,0 %	,0 %	100,0 %
Skupaj		Število	91	31	122
		Odstotek	74,6 %	25,4 %	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Vrednost $2\hat{I} = 2,750$ in ob $g = 3$ ni statistično pomembna na ravni $P = 0,432$. S tveganjem 4,3 % obdržimo hipotezo neodvisnosti in o povezanosti med mnenji vzgojiteljic o tem, ali so v učenje tujega jezika v vrtcu vključeni otroci, ki živijo v družinah z visokim socio-kulturnim ne moremo trditi ničesar.

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic opazimo, da se slaba polovica (45,9 %) deloma strinja s trditvijo, da so v učenje tujega jezika v vrtcu vključeni otroci, ki živijo v družinah z visokim socio-kulturnim statusom. Tretjina vzgojiteljic (29,5 %) se popolnoma strinja s trditvijo, da so v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu vključeni otroci, ki živijo v družinah z visokim socio-kulturnim statusom. Šestina vzgojiteljic (22,1 %) se z dano trditvijo ne strinja. Najmanjši

delež vzgojiteljic (2,5 %) pa se do trditve, da so v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu vključeni otroci, ki živijo v družinah z visokim socio-kulturnim statusom, ni opredelilo.

Skratka, deleži v obeh tabelah (tabela 26 in 27) so zelo podobni. Razlika je le v tem, da se tretjina vzgojiteljic (29,5 %) popolnoma strinja s trditvijo, da so v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu vključeni otroci, ki živijo v družinah z visokim socio-kulturnim statusom, medtem ko se slaba tretjina vzgojiteljic (27,9 %) popolnoma strinja s trditvijo, da so v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu vključeni otroci, ki živijo v družinah z visokim socio-ekonomskim statusom.

S tem se **9. hipoteza**, ki pravi, da **vzgojiteljice, ki menijo, da učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno in tiste, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno (vse vzgojiteljice) v večji meri ocenjujejo, da na vključitev otrok v učenje tujega jezika v vrtcu bolj kot socio-kulturni status družine vpliva njen socio-ekonomski status, ne potrdi**, saj so deleži mnenj vzgojiteljic o tem, ali na vključitev otrok v učenje tujega jezika v vrtcu bolj kot socio-kulturni status družine vpliva njen socio-ekonomski status, podobno veliki.

Pa si ob tem še poglejmo, kako so anketirane vzgojiteljice ocenile spodnje trditve, ki se nanašajo na to, ali na vključitev otrok v učenje tujega jezika v vrtcu vplivajo dejavniki družinskega okolja (glej tabele 28, 29, 30, 31, 32, 33):

Tabela 28: Mnenje vzgojiteljic o tem, ali v družinah iz katerih prihajajo otroci, vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, imajo starši višjo ali visoko izobrazbo.

V družinah iz katerih prihajajo otroci, vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, imajo starši višjo ali visoko izobrazbo.			
		Število	Odstotek
Trditve	Drži	50	41,0 %
	Ne drži	46	37,7 %
	Ne vem	26	21,3 %
	Skupaj	122	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic opazimo, da se tretjina vzgojiteljic (41 %) strinja s tem, da v družinah iz katerih prihajajo otroci, vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, imajo starši višjo ali visoko izobrazbo. Slaba tretjina vzgojiteljic (37,7 %) se z dano trditvijo ne strinja. Šestina vzgojiteljic (21,3 %) pa se ni opredelila.

Tabela 29: Mnenje vzgojiteljic o tem, ali v družinah iz katerih prihajajo otroci, vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, imajo starši poklic, ki je v družbi cenjen.

V družinah iz katerih prihajajo otroci, vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, imajo starši poklic, ki je v družbi cenjen.			
		Število	Odstotek
Trditve	Drži	46	37,7 %
	Ne drži	51	41,8 %
	Ne vem	25	20,5 %
	Skupaj	122	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic, je razvidno, da se tretjina vzgojiteljic (41,8 %) ne strinja s tem, da v družinah iz katerih prihajajo otroci, vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, imajo starši poklic, ki je v družbi cenjen. Slaba tretjina vzgojiteljic (37,7 %) se z dano trditvijo strinja. Šestina vzgojiteljic (20,5 %) pa se ni opredelila.

Tabela 30: Mnenje vzgojiteljic o tem, ali v družinah iz katerih prihajajo otroci, vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, imajo starši relativno visok dohodek.

V družinah iz katerih prihajajo otroci, vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, imajo starši relativno visok dohodek.			
		Število	Odstotek
Trditve	Drži	56	45,9 %
	Ne drži	42	34,4 %
	Ne vem	24	19,7 %
	Skupaj	122	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic, je razvidno, da se dobra tretjina vzgojiteljic (45,9 %) strinja s tem, da v družinah iz katerih prihajajo otroci, vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, imajo starši relativno visok dohodek. Slaba tretjina vzgojiteljic (34,4 %) se z dano trditvijo ne strinja. Slaba šestina vzgojiteljic (19,7 %) pa se ni opredelila.

Tabela 31: Mnenje vzgojiteljic o tem, ali v družinah iz katerih prihajajo otroci, vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, starši otrokom redno ali pogosto berejo iz otroške literature in revij za otroke (Ciciban, Cicido, samostojne slikanice ...).

V družinah iz katerih prihajajo otroci, vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, starši otrokom redno ali pogosto berejo iz otroške literature in revij za otroke (Ciciban, Cicido, samostojne slikanice ...).			
		Število	Odstotek
Trditev	Drži	65	53,3 %
	Ne drži	24	19,7 %
	Ne vem	33	27,0 %
	Skupaj	122	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Na podlagi odgovorov, ki so jih podale vzgojiteljice, je razvidno, da se slaba polovica vzgojiteljic (53,3 %) strinja s tem, da v družinah iz katerih prihajajo otroci, vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, starši otrokom redno ali pogosto berejo iz otroške literature in revij za otroke (Ciciban, Cicido, samostojne slikanice ...). Slaba šestina vzgojiteljic (19,7 %) se z dano trditvijo ne strinja. Slaba četrtina vzgojiteljic (27,0 %) pa se ni opredelila.

Tabela 32: Mnenje vzgojiteljic o tem, ali v družinah iz katerih prihajajo otroci, vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, starši z otroki obiskujejo knjižnice.

V družinah iz katerih prihajajo otroci, vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, starši z otroki obiskujejo knjižnice.			
		Število	Odstotek
Trditve	Drži	67	54,9 %
	Ne drži	27	22,1 %
	Ne vem	28	23,0 %
	Skupaj	122	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic je razvidno, da se slaba polovica vzgojiteljic (54,9 %) strinja s tem, da v družinah iz katerih prihajajo otroci, vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, starši z otroki obiskujejo knjižnice. Šestina vzgojiteljic (22,1%) se z dano trditvijo ne strinja. Prav tako pa se šestina vzgojiteljic (23,0 %) ni opredelila.

Tabela 33: Mnenje vzgojiteljic o tem, ali v družinah iz katerih prihajajo otroci, vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, starši z otroki obiskujejo kulturne prireditve (proslave, gledališča ...).

V družinah iz katerih prihajajo otroci, vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, starši z otroki obiskujejo kulturne prireditve (proslave, gledališča ...).			
		Število	Odstotek
Trditve	Drži	62	50,8 %
	Ne drži	26	21,3 %
	Ne vem	34	27,9 %
	Skupaj	122	100,0 %

(Vir: anketno delo, 2010.)

Iz odgovorov anketiranih vzgojiteljic je razvidno, da se slaba polovica vzgojiteljic (50,8 %) strinja s tem, da v družinah iz katerih prihajajo otroci, vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, starši z otroki obiskujejo kulturne prireditve (proslave, gledališča ...). Šestina vzgojiteljic (22,3%) se z dano trditvijo ne strinja. Slaba četrtina vzgojiteljic (27,9 %) pa se ni opredelila.

Tudi pri vseh zgornjih trditvah so bili deleži mnenj anketiranih vzgojiteljic o tem, kateri dejavnik, socio-kulturni ali socio-ekonomski, bolj vpliva na vključitev otrok v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu, podobno veliki.

Starši s pogostim glasnim branjem otroške literature in samim načinom branja vplivajo na razvoj otrokovega govora in pozneje na razvoj otrokovih bralnih spretnosti. Starši med skupnim branjem in vzdrževanjem otrokove pozornosti na vsebino zgodbe v svojem govoru uporabljajo tudi besede, ki spodbujajo otrokov metajezikovni razvoj (Pellegrini in Galda 1998). Otroci, ki jim starši v obdobju med prvim in tretjim letom pogosto glasno berejo, se o prebrani zgodbi z njim pogovarjajo ter v pogovoru uporabljajo širok besednjak (socio-ekonomski dejavnik družine), izražajo višjo govorno kompetentnost v obdobju med drugim

in petim letom ter bolje razumejo prebrano besedilo pri sedmih letih kot otroci, ki jih starši le redko vključijo v proces skupnega branja (Crain-Thoreson in Dale 1992; Wells 1985 v Papilia idr. 2001). Skupno branje otroške literature v obdobju zgodnjega otroštva spodbuja tudi otrokovo usvajanje slovnične strukture jezika ter razvoj besednjaka (Robbins in Ehri 1994; Sénéchal in LeFevre 2002).

Raziskovalci dejavnikov kakovosti družinskega okolja ugotavljajo, da npr. mame, ki v pogovoru z otrokom sledijo njegovim željam in interesom, spodbujajo razvoj mentalnih predstav, vezanih na svoje in njegove izjave (Hoff in Naigles 2002), in da so spodbujanje otrokovega pretvarjanja v simbolni igri, vključevanje otroka v pogovor o tem, kaj je čez dan počel ali kaj bi rad počel, skupno branje otroške literature in zagotavljanje možnosti, da otrok uporablja različna pisna gradiva, skupno obiskovanje knjižnic, kulturnih prireditev, dejavnosti, ki otroke spodbujajo k prevzemanju vloge dejavnih partnerjev v komunikaciji s starši in tako spodbujajo razvoj njihove govorne kompetentnosti (Americal Medical Association 2003).

IV. SKLEP

Svet se zaradi številnih tehnoloških, političnih, družbenih, gospodarskih, kulturnih ter tudi športnih in izobraževalnih izmenjav in sodelovanja spreminja. Odrasli se večkrat znajdemo v situaciji, ko potrebujemo znanje tujih jezikov. Otroci potrebujejo znanje tujih jezikov bolj posredno (televizija, filmi, pesmi, računalniki). Manjši kot so otroci, manj potrebujejo znanje tujih jezikov. Vendar pa značilnosti njihove dobe, zlasti vedoželjnost, radovednost ter naravna potreba po učenju in razvoju narekujeta tudi seznanjanje otroka z drugimi kulturami in posledično tudi s seznanjanjem tujih jezikov. Učenje tujega jezika je dolgotrajen proces in če že poudarjamo, da naj bo učenje le-tega čim bolj podobno učenju prvega, maternega jezika, potem ga moramo začeti poučevati čim bolj v zgodnjem obdobju (otročtvu).

Učenje tujih jezikov se je po letu 1998, ko je bilo objavljeno poročilo Blondina idr., zelo razširilo. Postaja vse bolj pogosto in večina staršev ne vidi v jezikovnem učenju dodatne obremenitve za otroke. Poročilo Eurydice tudi prinaša podatek, da se 50 % otrok v otroštvu (3 do 11 let) uči najmanj en tuj jezik, kar je pomemben napredek od devetdesetih let prejšnjega stoletja.

Številne raziskave, ki so bile narejene pri nas in drugod po svetu potrjujejo, da če se otrok v vrtcu sreča s tujim jezikom, ga bo hitro pridobil, ker že pozna pravila komunikacije. Otrok v starosti med tretjim in sedmim mesecem prepozna tuji jezik, v drugem letu starosti pa je v tujem jeziku že sposoben govoriti v tujem jeziku. Po drugi strani raziskave psihologov o razvoju možganov kažejo, da je v skladu s fiziološkimi zahtevami možganov optimalna starost za učenje tujega jezika med četrtem in desetim letom starosti. Skratka, enojezičnost danes ni več kvaliteta, ampak celo ovira za razvoj družbe.

Rezultati empiričnega dela diplomskega dela kažejo, da večina vzgojiteljic meni, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, kar se sklada z dejstvom, da je otrok v tem starostnem obdobju zelo dojemljiv za učenje tujega jezika. Nadalje so rezultati pokazali, da na govorni razvoj otroka po mnenju anketiranih vzgojiteljic najbolj vplivajo socio-kulturni dejavniki družine. Številni raziskovalci s področja kakovosti družinskega okolja so zelo pogosto preučevali vlogo bolj ali manj kakovostnega družinskega okolja, pogostost in kakovost govornih

interakcij med starši in otrokom v povezavi z otrokovim govornim in spoznavnim razvojem. Pri raziskovanju so prišli do treh vidikov družinskega okolja, ki imajo pomemben učinek na otrokov govorni razvoj, in sicer skupno branje otroka in njegovih staršev, prepričanje staršev o pomembnosti skupnega branja in otroške literature za otrokov govorni razvoj ter pogost stik staršev z literarnimi besedili.

Nadalje so rezultati empiričnega dela diplomskega dela pokazali, da vzgojiteljice, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno in tiste, ki menijo, da učenje tujega jezika v vrtcu ni smiselno v večji meri ocenjujejo, da na vključitev otrok v učenje tujega jezika v vrtcu vplivata tako socio-kuturni kot tudi socio-ekonomski status, in sicer oba statusa v enaki meri. Razlika je bila le v tem, da se tretjina vzgojiteljic (29,5 %) popolnoma strinja s trditvijo, da so v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu vključeni otroci, ki živijo v družinah z visokim socio-kulturnim statusom, medtem ko se je slaba tretjina vzgojiteljic (27,9 %) popolnoma strinjala s trditvijo, da so v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu vključeni otroci, ki živijo v družinah z visokim socio-ekonomskim statusom. Vzgojiteljice torej obema dejavnikoma pripisujejo enako velik pomen.

Skratka, rezultati empiričnega dela diplomskega dela so pokazali, da večina anketiranih vzgojiteljic meni, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno. Anketirane vzgojiteljice ocenjujejo, da na govorni razvoj otroka najbolj vpliva socio-kulturni status oz. dejavnik družine. Zgodnje učenje tujega jezika po mnenju vzgojiteljic, ki menijo, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno, spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otroka v maternem jeziku. Socio-kulturni in socio-ekonomski status družine pa po mnenju vzgojiteljic v enaki meri vplivata na vključitev otrok v učenje tujega jezika v vrtcu.

V. SEZNAM VIROV IN LITERATURE

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Borg, S., Pižorn, K., Pšunder, M. (2009). *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: ZRSŠ.

Brumen, M. (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.

Clyne, M. (1987). »Don't you get bored speaking only English?« Expressions of metalinguistic awareness in a bilingual child. V: R. Steele in T. Threadgold (ur.), *Language Topics: essays in honour of Michael Halliday* (str. 85–103). Amsterdam: John Benjamins.

Dehaene-Lambertz, G. (2002). Functional Neuroimaging of Speech Perception in Infants, *Science*, Volume 298, str. 2013.

Edlenbos, P., Johnstone, R. in Kubanek, A. (2006). *The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of languages to Very Young Learners. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study*.

Ferbežar, I. (1997). *Jezikovno testiranje na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika: (teoretični okvir: prva spoznanja)*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.

Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.

Harley, B. (1986). *Age in Second Language Acquisition*. San Diego, CA: College Hill Press.

Harley, B. (1998). »The Outcomes of Earley and Later Language Learning, » v Myriam Met (ur.), *Critical Issues in early Second Language Learning*. Glenview, IL: Scott Foresman Addison-Wesley Publishing Co.

Hoff, E. in Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73 (2), 418–433.

Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov konference, Ljubljana, 25. in 26. sept. 2008 (2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Pižorn (ur.).

Johnstone, R. (1999). Research Agenda for Modern Languages. V *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. (ur.) Driscoll, P. in Frost, D. London in New York: Routledge.

Johnstone, R. (2002). *Evaluation report: Early Partial Immersion in French at Walker Road Primary School, Aberdeen*. The First two Years: 2000/1 and 2001/02. University of Stirling. In Scottish Centre for Information on Language Teaching and Research, v sodelovanju z Aberdeen City Council.

Jones, J. in Coffey, S. (2006). *Modern Foreign Languages 5–11. A Guide for Teachers*. London: David Fulton publishers.

Kobolt, A., Jerebic, F. (2002). O vsebinskem prispevku prenove k delu vzgojiteljev. *Socialna pedagogika* 6, št. 4, str. 343–368.

Kranjc, S. (1998). *Skladnja otroškega govora od prvega do tretjega leta*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Kranjc, S. (1999). *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.

Kunst-Gnamuš, O. (1983/84). Kako jezikovni pouk povezati z govorno dejavnostjo? *Jezik in slovstvo* XXIX, št. 2–3, str. 67–78.

Lee, P. (1996). »Cognitive Development in Bilingual Children: A Case for Bilingual Instruction in Early Childhood Education.« *Bilingual Research Journal*, 20, 3–4, str. 499–522.

Leopold, W. F. (1978). A child's learning of two languages objavljeno v Hatch, E. M. (ur.) *Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury Huse.

Lynch, J. in Crowley, T. (2001). *Languages of Vanuatu: A new survey and bibliography*. Canberra: Pacific Linguistics.

Marjanovič Umek, L. (1990): *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: DZS.

Marjanovič Umek, L., Zupančič M. (ur.) (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut FF.

Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. (2004). Pripovedovanje zgodbe kot pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja. *Psihološka obzorja* 13/1 (2004), str. 43–63.

Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut FF.

Marjanovič Umek, L., Peklaj Fekonja, U., Lipičnik Vodopivec, J. in Andreja Hočevar (2010). *Anketni vprašalnik za potrebe Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v RS*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Massoudi, G. (2002). *Der Frühe Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe Institut.

Otrok v vrtcu: priročnik h Kurikulu za vrtce (2001). Maribor: Obzorja.

Papalia, D. E., Olds, S. W. in Feldman, R. D. (2001). *Human development*. New York: McGraw-Hill.

Pellegrini, A. in Galda, L. (1998). *The development of school-based literacy*. A social ecological perspective. London in New York: Routledge.

Pergar Kuščer, M. (2000). Gogalovo pojmovanje učitelja kot osebnostnega človeka in njegovo razumevanje spoštovanja. *Sodobna pedagogika* 51/5, str. 160–170.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: Morrow.

Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Prebeg-Vilke, M. (1995). *Otrok in jeziki*. Ljubljana: Sanjska knjiga.

Robbins, C. in Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86 (1), 54–56.

Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Sénéchal, M., LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), 445–460.

Wilburn, R. D. (1998). »*The Cognitive, Academic, and Attitudinal Benefits of Early Language Learning*« in Myriam Met, Ed., Kritične točke pri zgodnjem učenju tujega jezika. Glenview, IL: Scott Foresman Addison-Wesley Publishing Co. crosse, kay. 2007.

Nova okvirna strategija za večjezičnost. (2005). (http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_sl.pdf, pridobljeno 10. 4. 2010).

Spodbujanje večjezičnosti in učenje jezikov v EU. (2006). (http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf, pridobljeno 10. 4. 2010).

Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. European Commission. Published Research.

(http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf, pridobljeno 10. 4. 2010).

Teaching and Learning Languages Other Than English (LOTE) in Victorian Schools (2008)

(<http://www.thespanishacademy.com/default.asp?ID=16>;
<http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/publ/research/publ/language-learning-report.pdf>, pridobljeno 8. 9. 2010).

VI. PRILOGE

PRILOGA A: Anketni vprašalnik za vzgojiteljice

PRILOGA B: Analiza pripovedovanja zgodbe

PRILOGA A: Anketni vprašalnik za vzgojiteljice

Sem absolventka slovenistike in pedagogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani – Bernarda Kunej – in se bom v diplomski nalogi *Stališča vzgojiteljic o vplivu zgodnjega učenja tujega jezika na jezikovno zmožnost otroka v prvem jeziku* ukvarjala z jezikovno zmožnostjo otrok. Prosim Vas, da mi omogočite zbrati podatke, ki bodo dragoceni vir pri pisanju moje diplomske naloge. Za sodelovanje se Vam že vnaprej zelo zahvaljujem. Zbrani podatki bodo anonimni in uporabljeni samo v študijske namene.

1. Ali menite, da je učenje tujega jezika v vrtcu smiselno? (Ustrezno obkrožite.)

- a) Da,
- b) ne,
- c) ne vem.

Če ste na prvo vprašanje odgovorili pritrdilno, nadaljujte z vprašanjem številka 2 in 3; če nikalno pa z vprašanjem številka 4 in 5.

2. V kolikšni meri se strinjate s posameznimi trditvami, ki utemeljujejo smiselnost vključenost predšolskih otrok v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu? (Pri vsaki trditvi označite en kvadratik.)

Ker:

učenje tujega jezika spodbudno vpliva na jezikovno zmožnost otrok v maternem jeziku.

☐ Se strinjam

☐ Deloma se strinjam

☐ Deloma se ne strinjam

☐ Se ne strinjam

imajo otroci dobro razvite jezikovne zmožnosti v maternem jeziku, zato se bodo brez težav učil tujega jezika.

☐ Se strinjam

☐ Deloma se strinjam

☐ Deloma se ne strinjam

☐ Se ne strinjam

otroke tuj jezik zanima.

☐ Se strinjam

☐ Deloma se strinjam

☐ Deloma se ne

☐ Se ne

	strinjam	strinjam
		am
se predšolski otroci lažje naučijo pravilne izgovarjave kot starejši otroci.	☐ Se strinjam	☐ Deloma se strinjam
	☐ Deloma se ne strinjam	☐ Se ne strinjam
otroci z učenjem tujega jezika spoznava tudi posebnosti različnih geografskih in kulturnih okolij.	☐ Se strinjam	☐ Deloma se strinjam
	☐ Deloma se ne strinjam	☐ Se ne strinjam
poteka otrokov razvoj govora v tem obdobju hitro.	☐ Se strinjam	☐ Deloma se strinjam
	☐ Deloma se ne strinjam	☐ Se ne strinjam
smo del EU in je dobro, da vsak posameznik zna čim več tujih jezikov in se jih začne učiti čim prej.	☐ Se strinjam	☐ Deloma se strinjam
	☐ Deloma se ne strinjam	☐ Se ne strinjam
staršem otrok ni potrebno peljati na to dejavnost v neko drugo okolje.	☐ Se strinjam	☐ Deloma se strinjam
	☐ Deloma se ne strinjam	☐ Se ne strinjam

3. Katerim otrokom, kljub temu, da menite, da je smiselno, da so predšolski otroci vključeni v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu, ne bi priporočili vključitev v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu? (Obkrožite eno trditev.)

- a) Otrokom, ki imajo slabo razvite jezikovne zmožnosti v maternem jeziku;
- b) otrokom, katerih materni jezik ni slovenščina, kljub temu, da imajo dobro razvite jezikovne zmožnosti v obeh jezikih;
- c) drugo:_____.

4. V kolikšni meri se strinjate s posameznimi trditvami, ki utemeljujejo nesmiselnost vključenosti predšolskih otrok v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu? (Pri vsaki trditvi s križcem označite svoj odgovor.)

Ker:

otroci še niso govorno dovolj kompetentni na vseh govornih področjih v materinščini.	☐ Se strinja m	☐ Deloma se strinjam	☐ Deloma se ne strinjam	☐ Se ne strinjam
otrok ne zanima učenje tujega jezika.	☐ Se strinja m	☐ Deloma se strinjam	☐ Deloma se ne strinjam	☐ Se ne strinjam
se otroci naučijo tako malo, da od tega učenja nimajo kasneje nobene koristi.	☐ Se strinja m	☐ Deloma se strinjam	☐ Deloma se ne strinjam	☐ Se ne strinjam
gre za negativen učinek na razvoj in učenje materinščine.	☐ Se strinja m	☐ Deloma se strinjam	☐ Deloma se ne strinjam	☐ Se ne strinjam
poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju nima neposrednega nadaljevanja v šoli.	☐ Se strinja m	☐ Deloma se strinjam	☐ Deloma se ne strinjam	☐ Se ne strinjam

5. Katerim otrokom bi, kljub temu, da menite, da ni smiselno, da so predšolski otroci vključeni v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu, priporočili vključitev v zgodnje učenje tujega jezika v vrtcu? (Obkrožite eno trditev.)

- a) Otrokom, ki imajo dobro razvite jezikovne zmožnosti v maternem jeziku;
- b) otrokom, katerih materni jezik ni slovenščina in imajo dobro razvite jezikovne zmožnosti v obeh jezikih;
- c) drugo:_____.

6. Kateri dejavnik od spodaj navedenih po vašem mnenju najbolj vpliva na otrokov govorni razvoj? (Obkrožite eno trditev.)

- a) Genetski dejavniki,
- b) otrokov spol,
- c) vrtec in vrstniška skupina,
- d) socio-ekonomski dejavniki v družinskem okolju,
- e) socio-kulturni dejavniki v družinskem okolju.

7. Ocenite, ali držijo spodaj navedene trditve. (Pri vsaki trditvi s križcem označite svoj odgovor.)

V kolikšni meri se strinjate s trditvijo, da:	popolnoma se strinjam	deloma se strinjam	se ne strinjam	ne vem
so v zgodnje poučevanje tujega jezika v vrtcu vključeni otroci, ki živijo v družinah z visokim socio-ekonomskim statusom.				
so v zgodnje poučevanje tujega jezika v vrtcu vključeni otroci, ki živijo v družinah z visokim socio-kulturnim statusom.				

8. Ocenite, ali držijo spodaj navedene trditve. (Pri vsaki trditvi s križcem označite svoj odgovor.)

V družinah iz katerih prihajajo otroci, vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu:	DRŽI	NE DRŽI	NE VEM
imajo starši višjo ali visoko izobrazbo.			
imajo starši poklic, ki je v družbi cenjen.			
imajo starši relativno visok dohodek.			
starši otrokom redno ali pogosto berejo iz otroške literature in revij za otroke (Ciciban, Cicido, samostojne slikanice ...).			
starši z otroki obiskujejo knjižnice.			

starši z otroki obiskujejo kulturne prireditve (proslave, gledališče ...).			
--	--	--	--

9. Navedite, katero stopnjo izobrazbe imate zaključeno. (Obkrožite ustrezen odgovor.)

- a) 7 razredov osnovne šole ali manj,
- b) dokončana osnovna šola,
- c) dokončana poklicna šola,
- d) dokončana srednja strokovna šola,
- e) dokončana gimnazija in ostale štiriletné šole,
- f) dokončana višja šola,
- g) dokončana visoka šola, fakulteta ali umetnostna akademija,
- h) magisterij,
- i) doktorat.

10. Navedite, koliko let imate delovne dobe v vrtcu. (Ustrezno navedite.)

_____.

11. Ali obvladate kakšen tuj jezik? (Ustrezno navedite.)

_____.

PRILOGA B: Analiza pripovedovanja zgodbe

ANALIZA PRIPOVEDOVANJA ZGODBE PETLETNIH OTROK PO POSLUŠANJU PREBRANE ZGODBE IZ SAMOSTOJNE SLIKANICE, OTROK JE OTROK, AVTORIC BRIGITTE WENINGER IN EVE THARLET

Testiranje otrok sem izvedla v vrtcu Mavrica v Brežicah, ki je potekalo v časovnem obdobju od 10. maja do 20. maja. Sodelovalo je 41 otrok. Prvo skupino (skupina A) so predstavljali otroci, stari pet let, ki so bili vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika od novembra lani (2009). Drugo skupino (skupina B) so predstavljali otroci, stari pet let, ki niso bili vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika. V prvi skupini je bilo 21 otrok, v drugi pa 20. V prvi skupini je bilo 12 deklic in 9 dečkov. Dvema otrokoma (deček in deklica) je bil slovenski jezik drugi jezik/jezik okolja. V drugi skupini je bilo 12 deklic in 8 dečkov. Trem otrokom (dve deklici in eden deček) je bil slovenski jezik drugi jezik/jezik okolja. Skupini sta bili glede števila in spola primerljivi.

Testiranje otrok je potekalo individualno. Otrokom sem zgodbo – Otrok je otrok – najprej prebrala in jih nato prosila, da so mi jo s svojimi besedami obnovili torej, o čem zgodba govori. Zgodbe otrok sem posnela z diktafonom in jih kasneje prepisala. V nadaljevanju sem analizirala otrokova pripovedovanja zgodbe po poslušanju s pomočjo pristopa za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja, ki so ga v ta namen razvile slovenske avtorice le-tega, Simona Kranjc, Ljubica Marjanovič Umek in Urška Fekonja. Avtorice pristopa so v namene ocenjevanja razvojne ravni otroške zgodbe oblikovale kriterije, ki so jih razdelile v dve skupini (glej 4. poglavje).

ANALIZA PRIPOVEDOVANJA ZGODBE PO POSLUŠANJE SKUPINE A

∞ Koherentnost zgodbe

V nadaljevanju predstavljam primere zgodb, ki so jih pripovedovali otroci, stari pet let, ki so bili vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika, in sicer potem, ko sem jim prebrala zgodbo iz samostojne slikanice *Otrok je otrok*, avtoric Brigitte Weninger in Eve Tharlet. Ob pripovedovanju so imeli slikanico pri sebi. Ob tem dodajam še svoje primere.

Najprej si bomo pogledali primere zgodb otrok, in sicer koherentnost zgodbe po kriterijih zanjo.

1. Zgodba brez strukture:

Ptičko pa ježka pa mamó raco pa želvico ... Želvice pa miši so šle v vodo ... Oče jim je povedal. Tam so ble še rožice ...

Jež pa miš ... O mali žabici. Jež gre iskat črve. Ptica skrbi za bazen. Pol so se pa še miši naučile kvakat. Tuki sta pa še miš pa jež ...

Primeri zgodbe brez strukture: *So opice skakale. Je šuštarček pršu. Tista kravca neče piti.*

2. Zgodba s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij.

Dva mala žabca sprašujeta, kje je očka. Mama pa reče: »Odiskakljala bom.« Toda mame ni bilo nazaj, ne atija. »Kam hodi mama miš?« Za svojim repom drži pet malih mišk ...

Nekega dne so male žabice ble pri ribniku. »Kje je očka?« »Počakajta tukaj!« Žabice so čakale, čakale. In je prišel kos ... Žabice so ble v vodi. Mama miš in pet malih mišk ...

Primeri zgodbe s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij: *Nekoč je živela stara svinja. Imela je tri prašičke. Bili so revni. Težko jih je preživljala. Rekla jim je, naj gredo po svetu.*

3. Zgodba s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov.

Žabice so vprašale, kdaj bo prišel ati pa je mami šla pogledat. Pol pa je ni blo nazaj. Pa je slišala vrana, ježek pa krt. Pol se pa niso spomnili, kdo jih bi čuval ... Pol je pa prišla miš ... pa je utrgala list ... pa jim je solze obrisala ...

Otroka sta vprašala mamo žabo, kje je očka. Pol je pa mama odskakljala po očeta, a mama in oče se nista vrnila. Žabca in žabo so skrbele ... Potem sta pršla ježka in ptica. Potem so se spraševali, kdo bi lahko ju sprejel ... Potem so razmišljali, kdo bi jim lahko pomagal ...

Primeri zgodbe s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov: *Prašički so odšli po svetu. Prvi je srečal moža. Prosil ga je za slamo. Mož mu jo je dal. Potem si je naredil hišico in potem je srečno živel.*

4. Zgodba strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov ter odnosov med njimi.

Ježek vidi žabo. Mama in očka sta odšla. Prestrašeni žabici jokata. Potem pridejo prijatelji in jim rečejo, kaj naj nardijo ... Žabici še jokata in se stiskata, njuni prijatelji jim ne morejo pomagati ...

»Kdaj pride očka domov?« »Ne vem, « je rekla mama. »Počakajta me tukaj, pridem takoj!« In ker se mama ni vrnila, so prišli kos, jež in krt ... Mimo so prikorakale miške. Zagledale so objokana otroka. Mama miš je utrgala na pol polovico lista, da bi jima obrisala solze ...

Primeri zgodbe s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov ter odnosov med njimi: *Volk je potrkal na vrata in rekel: »Prašiček, prašiček, le hitro odpri!« Prašiček ni hotel volku odpreti. Bilo ga je strah. Volk je bil hud. Od jeze je pihnil in hišo odpihnil in je pojedel prašička.*

5. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov.

»Kdaj pride očka domov?« »Ne vem, « je rekla mama. »Počakajta me tukaj, pridem takoj!« In ker se mama ni vrnila, so prišli kos, jež in krt ... Mimo so prikorakale miške. Zagledale so objokana otroka. Mama miš je utrgala na pol polovico lista, da bi jima obrisala solze ...

Mama in ati sta šla daleč stran. Pol sta pa ostala sama žabca. Pa ju je blo strah. Pol so pa prišli krt, vrabec in jež. Pol so pa mislili, kaj bi lahko naredili. Pa je kos reku, da ne morejo spat pod zemlo, ker ne vidijo dobro in on, kako naj pazi ...

Primeri zgodbe s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov: *Volk je bil hud! »Dobro,« je rekel. »Če me ti ne spustiš v hiško, si pa sam poiščem pot. Te že najdem. In je sklenil, da se do prašička prerine skozi dimnik.*

Graf 1: Stopnja koherentnosti zgodbe



Graf 1 prikazuje stopnjo koherentnosti zgodbe testiranih otrok skupine A. 5 % otrok ni povedalo nobene zgodbe. Zgodbo brez strukture je povedalo 24 % otrok. Torej, skoraj tretjina vseh testiranih otrok je dosegla nizko stopnjo koherentnosti pripovedovane zgodbe. 10 % otrok je povedalo zgodbo s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij. Zgodbo s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov je povedalo 22 % otrok. 20 % otrok je povedalo zgodbo s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov ter odnosov med njimi. Zgodbo s strukturo, ki vsebuje opise vzročno posledičnih odnosov je povedalo 19 % otrok. Otroci so si pri pripovedovanju pomagali z različnimi jezikovnimi sredstvi, in sicer s časovnimi odvisniki, vzročnimi in posledičnimi odvisniki; zgodbe s preprostimi opisi ilustracij pa so največ vsebovale veznike vezalnega priredja (in, pa, ter). Iz grafa je razvidno, da je večji delež otrok (22 %) pri pripovedovanju zgodbe uporabljal enostavno časovno nizanje dogodkov, kar se tudi pričakovalo, saj tudi odrasli v vsakdanjem govoru največkrat časovno nizamo dogodke. Največji delež otrok (24 %) pa ni povedal nobene zgodbe, kar sem tudi pričakovala, saj otroci še nimajo izoblikovane jezikovne zmožnosti.

§ Kohezivnost zgodbe

V nadaljevanju predstavljam primere zgodb, ki so jih pripovedovali otroci, stari pet let, ki so bili vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika, in sicer potem, ko sem jim prebrala zgodbo iz samostojne slikanice *Otrok je otrok*, avtoric Brigitte Weninger in Eve Tharlet. Ob pripovedovanju so imeli slikanico pri sebi. Ob tem dodajam še svoje primere.

Pa si pogledjmo primere zgodb otrok, in sicer kohezivnost zgodbe po kriterijih zanjo.

A. Tematska razporeditev.

1. Linearna razporeditev s tematskimi preskoki.

Kos je bil. Miš je rekla kosu, da naj prnese en bazenček za dva žabca. Očkata pa ni bilo. Mama ga je šla poiskati. Pol pa je pršu kos in krt pa jež. Potem so pa videli dva žabca, ko sta jokala. Potem je prišla mama miš ...

Primeri linearne razporeditve s tematskimi preskoki: *Volk je bil hud. Sklenil je, da se do prašička prebije skozi dimnik. Prašiček je hitro uganil, kaj bi volk rad. Potem je živel srečno do konca svojih dni. Volk ni mogel skozi dimnik v hišo in se je spekel.*

2. Linearna razporeditev brez tematskih preskokov.

Otroka sta vprašala mamo žabo, kje je očka. Pol je pa mama odskakljala po očeta, a mama in oče se nista vrnila. Žabca in žabo so skrbele ... Potem sta pršla ježka in ptica. Potem so se spraševali, kdo bi lahko ju sprejel ... Potem so razmišljali, kdo bi jim lahko pomagal ...

»Kdaj pride očka domov?« »Ne vem, « je rekla mama. »Počakajta me tukaj, pridem takoj!« In ker se mama ni vrnila, so prišli kos, jež in krt ... Mimo so prikorakale miške. Zagledale so objokana otroka. Mama miš je utrgala na pol polovico lista, da bi jima obrisala solze ...

Primeri linearne razporeditve brez tematskih preskokov: *Volk je bil hud. In je sklenil, da se do prašička prebije skozi dimnik. Splezal je na streho. Prašiček je hitro uganil, kaj bi volk rad, zato je hitro podkuril ogenj in na štedilnik postavil največji lonec in v njem zavrel vodo. Volk se je spustil skozi dimnik in padel naravnost v lonec.*

Graf 2: Stopnja kohezivnosti (tematska razporeditev)



Graf 2 prikazuje stopnjo kohezivnosti zgodbe, in sicer, kakšna je bila tematska razporeditev pri pripovedovanju zgodb otrok. 5 % otrok ni sestavilo nobene zgodbe. 52 % otrok je pripovedovalo zgodbo, za katero je bila značilna linearna razporeditev brez tematskih preskokov. S tematskimi preskoki je zgodbo sestavilo 43 % otrok. Rezultati pripovedovanja zgodbe otrok kažejo, da jih je več kot polovica sestavilo zgodbo brez tematskih preskokov. Moram reči, da sem pričakovala, da bo največ otrok sestavilo zgodbo s tematskimi preskoki, saj otroci še nimajo izoblikovane jezikovne zmožnosti, a se je izkazalo, da temu ni tako. Večina otrok si je namreč dobro zapomnila potek zgodbe.

B. Sredstva, s katerimi se ohranja referenca.

1. Dobesedno ponavljanje.

Otroka sta vprašala mamo žabo, kje je očka. Pol je pa mama odskakljala po očeta, a mama in oče se nista vrnila. Žabca in žabo so skrbele ... Potem sta pršla ježka in ptica. Potem so se spraševali, kdo bi lahko ju sprejel ... Potem so razmišljali, kdo bi jim lahko pomagal ...

Male žabe so ble same. Prišli so krt, ježek in gospod kos. Prišla je mama miš in je prinesla svoja lista. Mama miš je rekla, da ne morta bit sama ...

Mama miš je vidla dve žabici. Žabici je utrgala en list na pol, da bi jim obrisala solzice ... Mama miš je rekla, da bo spekla rižev narastek. Jež pa je reku, da dve žabici jejo gliste in črve ...

Primeri dobesednega ponavljanja: *Volk je bil hud. Rekel si je: »Volku ne uideš kar tako.« Volk je sklenil, da se do prašička prerine skozi dimnik. Volk se je spustil skozi dimnik in padel naravnost v lonec.*

2. Ponavljanje z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami.

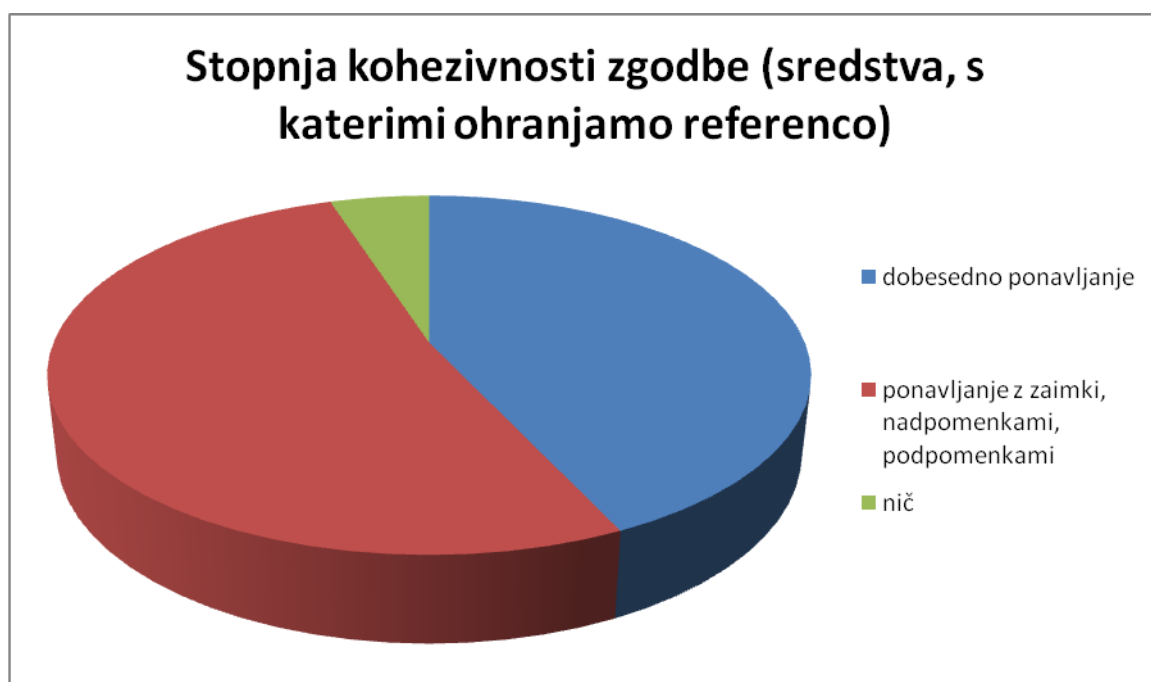
Mama miš je vidla dve žabici. Žabici je utrgala en list na pol, da bi jim obrisala solzice ... Mama miš je rekla, da bo spekla rižev narastek. Jež pa je reku, da dve žabici jejo gliste in črve ...

Otroka sta vprašala mamo žabo, kje je očka. Pol je pa mama odskakljala po očeta, a mama in oče se nista vrnila. Žabca in žabo so skrbele ... Potem sta pršla ježka in ptica. Potem so se spraševali, kdo bi lahko ju sprejel ... Potem so razmišljali, kdo bi jim lahko pomagal ...

»Kdaj pride očka domov?« »Ne vem, « je rekla mama. »Počakajta me tukaj, pridem takoj!« In ker se mama ni vrnila, so prišli kos, jež in krt ... Mimo so prikoralale miške. Zagledale so objokana otroka. Mama miš je utrgala na pol polovico lista, da bi jima obrisala solze ...

Primeri ponavljanja z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami: *Nekoč je živela stara koza, ki je imela sedem kozličkov. Imela jih je rada, kot ima pač vsaka mama rada svoje otroke. Nekega dne se je odpravila v gozd po krmo.*

Graf 3: Stopnja kohezivnosti zgodbe (sredstva, s katerimi ohranjamo referenco)



Graf 3 prikazuje stopnjo kohezivnosti zgodbe, in sicer, kako so bila v pripovedovanju otrok zastopana sredstva, s katerimi ohranjamo referenco. 5 % otrok ni sestavilo nobene zgodbe. 43 % otrok se je pri pripovedovanju zgodbe posluževalo dobesednega ponavljanja. Medtem ko je 52 % otrok pri pripovedovanju zgodbe uporabljalo zaimke. Nadpomenk in podpomenk niso uporabljali. Rezultati kažejo, da je večji delež otrok pri pripovedovanju uporabljalo zaimke, manjši delež otrok pa so se pri pripovedovanju posluževali dobesednega ponavljanja. Tudi ti

rezultati so me presenetili, kajti pričakovala sem večji delež otrok, ki bodo dobesedno ponavljali. Toda izkazalo se je, da tudi v vsakdanjem govoru uporabljajo zaimke. Žal pa ni nihče pri pripovedovanju uporabljal podpomenke in nadpomenke.

ANALIZA PRIPOVEDOVANJA ZGODBE PO POSLUŠANJE SKUPINE B

§ Koherentnost zgodbe

V nadaljevanju predstavljam primere zgodb, ki so jih pripovedovali otroci, stari pet let, ki niso bili vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika, in sicer potem, ko sem jim prebrala zgodbo iz samostojne slikanice *Otrok je otrok*, avtoric Brigitte Weninger in Eve Tharlet. Ob pripovedovanju so imeli slikanico pri sebi. Ob tem dodajam še svoje primere.

Pa si pogledjmo primere zgodb otrok, in sicer koherentnost zgodbe po kriterijih zanjo.

1. Zgodba brez strukture:

Sraka je na veji in štoklja leti. Žabice so v vodi. Ojoj, žabe se stisnejo. Pa krt je pršu. Pa stoji pa čaka pa sraka more neki poiskati za žabca ...

Ptička na veji tuki stoji pa jih gleda. Jež pa dela in jih gleda. Neki se je spomnil. Žaba reče: « Rega, kvak, kvak! » Ptiček pa reče: »Kaj se je zgodilo?« Jež pride ...

Primeri zgodbe brez strukture: *So opice skakale. Je šuštarček pršu. Tista kravca neče piti.*

2. Zgodba s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij.

Ta dva mala sta rekla: »Kdaj se mama, ata vrnita?« Mama in ata pa ni bilo nazaj. Sedem malih mišk. Mama je mela tak dolgi rep, da so se držale male miške za rep ...

Žabca sta bila v vodi. Potem je mama prišla. In potem jima je obrisala solzice. In na repku so se držali pet malih miškov ...

Primeri zgodbe s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij: *Nekoč je živela stara svinja. Imela je tri prašičke. Bili so revni. Težko jih je preživljala. Rekla jim je, naj gredo po svetu.*

3. Zgodba s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov.

Očka je šel od malih žabcev. Mama je šla. Žabca sta ostala sama. Pol je prišel krt. Pol ptica. Pa še jež. Je rekla ptica, da ne moreta živeti v gnezdu. Krt je reku, da ne moreta živeti pod zemljo. Jež pa ni vedel, ali bi ju vzel. Pol pa je prišla mama miš. Za njen dogi rep so se držali mali miški. Rekla je, kako joče. Pa je utrgala dva lista in jima obrisala solze. Pol pa je hotela ju vzeti ...

Miš je vzela dva mala žabca, ker nista prišla ne ati žabec in ne mami. Pol je pa mama miš prosila ježa, naj prinese črve za dva mala žabca ... Pol je pa še kos prnesu neki podobnega kot bazenček. Pol so pa not vodo natočili ...

Primeri zgodbe s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov: *Prašički so odšli po svetu. Prvi je srečal moža. Prosil ga je za slamo. Mož mu jo je dal. Potem si je naredil hišico in potem je srečno živel.*

4. Zgodba strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov ter odnosov med njimi.

Očka je šel od malih žabcev. Mama je šla. Žabca sta ostala sama. Pol je prišel krt. Pol ptica. Pa še jež. Je rekla ptica, da ne moreta živeti v gnezdu. Krt je reku, da ne moreta živeti pod zemljo. Jež pa ni vedel, ali bi ju vzel. Pol pa je prišla mama miš. Za njen dogi rep so se držali mali miški. Rekla je, kako joče. Pa je utrgala dva lista in jima obrisala solze. Pol pa je hotela ju vzeti ... Mama miš se je nasmehnila ...

Primeri zgodbe s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij: *Nekoč je živela stara svinja. Imela je tri prašičke. Bili so revni. Težko jih je preživljala. Rekla jim je, naj gredo po svetu.*

5. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov.

Miš je vzela dva mala žabca, ker nista prišla ne ati žabec in ne mami. Pol je pa mama miš prosila ježa, naj prinese črve za dva mala žabca ... Pol je pa še kos prnesu neki podobnega kot bazenček. Pol so pa not vodo natočili ...

Primeri zgodbe s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov: *Volk je bil hud! »Dobro,« je rekel. »Če me ti ne spustiš v hiško, si pa sam poiščem pot. Te že najdem. In je sklenil, da se do prašička prerine skozi dimnik.*

Graf 4: Stopnja koherentnosti zgodbe



Graf 4 prikazuje stopnjo koherentnosti zgodbe testiranih otrok skupine B. Rezultati so pokazali, da je bila stopnja koherentnosti zgodbe zelo nizka. Polovica testiranih otrok (50 %) ni povedala ničesar, nobene zgodbe. 20 % otrok je povedalo zgodbo brez strukture. Torej, dve tretjini vseh testiranih otrok je povedalo zelo malo ali pa nič. Zgodbo s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij je povedalo 10 % otrok. Zgodbo s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov je sestavilo 10 % otrok. 5 % otrok je povedalo zgodbo s strukturo,

ki vsebuje opise misli in čustev junakov ter odnosov med njimi, prav tako je 5 % otrok povedalo zgodbo s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov. Rezultati pripovedovanja otrok so pokazali, da jih največji delež (50 %) ni povedalo ničesar. Moram reči, da takšnih rezultatov nisem pričakovala, nad rezultati sem bila presenečena. 50 % vseh testiranih otrok ni zmogla povedati preproste obnove. Tudi ostali otroci so v manjših deležih uporabljali pri pripovedovanju jezikovna sredstva, kot so: časovni, vzročni, posledični odvisniki ... Menim, da bi morale vzgojiteljice v tej skupini večjo pozornost nameniti jezikovnim dejavnostim v vrtcu. Otroke bi morale spodbujati v pripovedovanju zgodb, jim dati možnost udeležbe v komunikacijskem procesu itd.

§ Kohezivnost zgodbe

V nadaljevanju predstavljam primere zgodb, ki so jih pripovedovali otroci, stari pet let, ki niso bili vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika, in sicer potem, ko sem jim prebrala zgodbo iz samostojne slikanice *Otrok je otrok*, avtoric Brigitte Weninger in Eve Tharlet. Ob pripovedovanju so imeli slikanico pri sebi. Ob tem dodajam še svoje primere.

Pa si pogledajmo primere zgodb otrok, in sicer kohezivnost zgodbe po kriterijih zanjo.

A. Tematska razporeditev.

1. Linearna razporeditev s tematskimi preskoki.

Miš je vzela dva mala žabca, ker nista prišla ne ati žabec in ne mami. Pol je pa mama miš prosila ježa, naj prinese črve za dva mala žabca ... Pol je pa še kos prnesu neki podobnega kot bazenček. Pol so pa not vodo natočili ...

Primeri linearne razporeditve s tematskimi preskoki: *Volk je bil hud. Sklenil je, da se do prašička prebije skozi dimnik. Prašiček je hitro uganil, kaj bi volk rad. Potem je živel srečno do konca svojih dni. Volk ni mogel skozi dimnik v hišo in se je spekel.*

2. Linearna razporeditev brez tematskih preskokov.

Očka je šel od malih žabcev. Mama je šla. Žabca sta ostala sama. Pol je prišel krt. Pol ptica. Pa še jež. Je rekla ptica, da ne moreta živeti v gnezdu. Krt je reku, da ne moreta živeti pod

zemljo. Jež pa ni vedel, ali bi ju vzel. Pol pa je prišla mama miš. Za njen dogi rep so se držali mali miški. Rekla je, kako joče. Pa je utrgala dva lista in jima obrisala solze. Pol pa je hotela ju vzeti ... Mama miš se je nasmehnila ...

Primeri linearne razporeditve brez tematskih preskokov: *Volk je bil hud. In je sklenil, da se do prašička prebije skozi dimnik. Splezal je na streho. Prašiček je hitro uganil, kaj bi volk rad, zato je hitro podkuril ogenj in na štedilnik postavil največji lonec in v njem zavrel vodo. Volk se je spustil skozi dimnik in padel naravnost v lonec.*

Graf 5: Stopnja kohezivnosti zgodbe (tematska razporeditev)



Graf 5 prikazuje stopnjo kohezivnosti zgodbe, in sicer, kakšna je bila tematska razporeditev pri pripovedovanju zgodb otrok. Polovica testiranih otrok ni povedala nobene zgodbe. Ena četrтина testiranih otrok (25 %) je pripovedovala zgodbo, za katero je bila značilna linearna razporeditev brez tematskih preskokov. S tematskimi preskoki je ravno tako zgodbo sestavilo 25 % otrok. Iz rezultatov pripovedovanja otrok lahko vidimo, da so za zgodbe otrok, ki so povedali zgodbo (50 %) bile značilne v istem deležu linearne razporeditve brez tematskih preskokov in s tematskimi preskoki. Zopet poudarjam, da polovica testiranih otrok ni povedala ničesar.

B. Sredstva, s katerimi se ohranja referenca.

1. Dobesedno ponavljanje.

Miš je vzela dva mala žabca, ker nista prišla ne ati žabec in ne mami. Pol je pa mama miš prosila ježa, naj prinese črve za dva mala žabca ... Pol je pa še kos prnesu neki podobnega kot bazenček. Pol so pa not vodo natočili ...

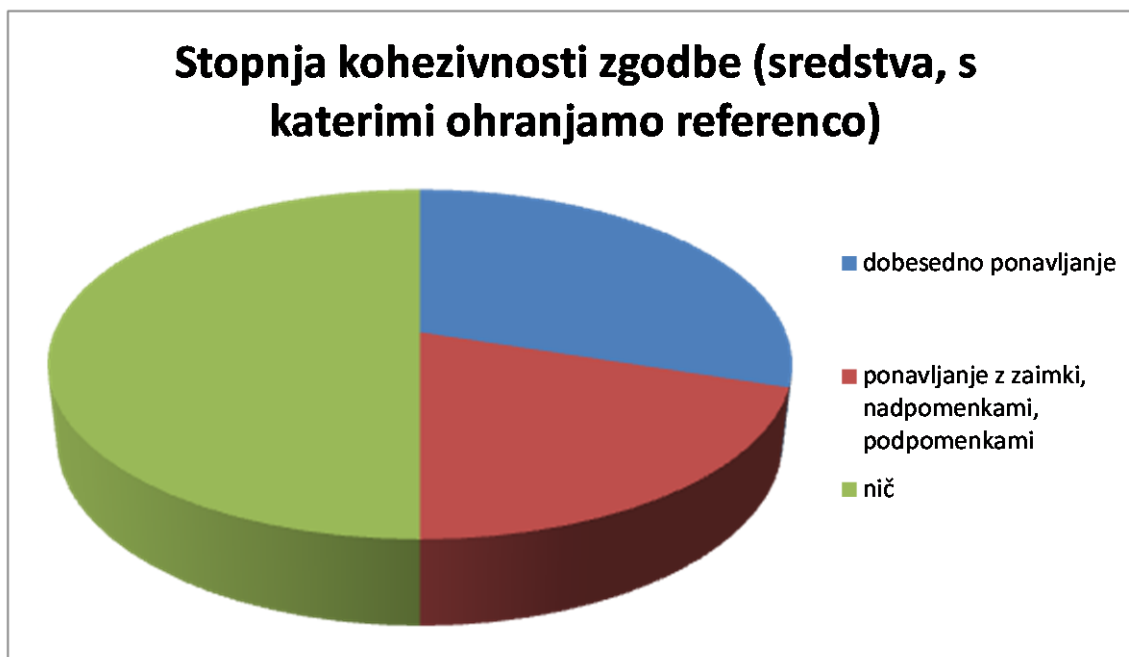
Primeri dobesednega ponavljanja: *Volk je bil hud. Rekel si je: »Volku ne uideš kar tako.« Volk je sklenil, da se do prašička prerine skozi dimnik. Volk se je spustil skozi dimnik in padel naravnost v lonec.*

2. Ponavljanje z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami.

Žabca sta bila v vodi. Potem je mama prišla. In potem jima je obrisala solzice. In na repku so se držali pet malih miškov ...

Očka je šel od malih žabcev. Mama je šla. Žabca sta ostala sama. Pol je prišel krt. Pol ptica. Pa še jež. Je rekla ptica, da ne moreta živeti v gnezdju. Krt je reku, da ne moreta živeti pod zemljo. Jež pa ni vedel, ali bi ju vzal. Pol pa je prišla mama miš. Za njen dogi rep so se držali mali miški. Rekla je, kako joče. Pa je utrgala dva lista in jima obrisala solze. Pol pa je hotela ju vzeti ... Mama miš se je nasmehnila ...

Primeri ponavljanja z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami: *Nekoč je živela stara koza, ki je imela sedem kozličkov. Imela jih je rada, kot ima pač vsaka mama rada svoje otroke. Nekega dne se je odpravila v gozd po krmo.*



Graf 6: Stopnja kohezivnosti zgodbe (sredstva, s katerimi ohranjamo referenco)

Graf 6 prikazuje stopnjo kohezivnosti zgodbe, in sicer, kako so bila v pripovedovanju otrok zastopana sredstva, s katerimi ohranjamo referenco. 50 % otrok ni sestavilo nobene zgodbe. 30 % otrok se je pri pripovedovanju zgodbe posluževalo dobesednega ponavljanja. Medtem ko je 20 % otrok pri pripovedovanju zgodbe, uporabljalo zaimke. Nadpomenk in podpomenk niso uporabljali. Rezultati pripovedovanja otrok, ki so povedali zgodbo, kažejo, da se jih je večji delež (30 %) posluževalo dobesednega ponavljanja. Zopet ni nihče pri pripovedovanju uporabljal nadpomenk in podpomenk. Takšen rezultat sem pričakovala. Toda naj opozorim, pričakovala sem to, da bodo otroci več dobesedno ponavljali, kar je razvidno iz tega grafa. Nisem pa pričakovala, da kar polovica testiranih otrok ne bo povedala ničesar.

Analiza pripovedovanja zgodbe po poslušanju prebrane zgodbe iz samostojne slikanice – Otrok je otrok skupine A (otroci, ki so bili vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika) in skupine B (otroci niso vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika) je pokazala stopnjo koherentnosti in stopnjo kohezivnosti v pripovedovanju petletnih otrok. Otroci skupine A so bili vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika od novembra lani (2009), zato so dobljeni rezultati zgolj pogled na obravnavano problematiko. Razlike tako v stopnji koherentnosti kot tudi v stopnji kohezivnosti so najbolj vidne pri skupini B. V skupini B je namreč dve tretjini testiranih otrok (70 %) doseglo zelo nizko stopnjo koherentnosti zgodbe, medtem ko je v skupini A dve tretjini testiranih otrok doseglo višjo stopnjo koherentnosti zgodbe. V stopnji kohezivnosti zgodbe se dobljeni rezultati zopet razlikujejo. Otroci skupine A so dosegli višjo stopnjo kohezivnosti zgodbe kot pa otroci v skupini B. Pri tem bi rada izpostavila dejstvo, da sem pričakovala, da bodo otroci pri pripovedovanju zgodbe uporabljali več dobesečnega ponavljanja kot pa ponavljanja z zaimki. Otroci v skupini A so namreč pri pripovedovanju zgodbe za ohranjanje reference le-te pogosteje uporabljali zaimke (jim, njih, ga, jo) kot pa dobesečno ponavljali.

Pripovedovanje otrok, ki jim je bil slovenski jezik drugi jezik/jezik okolja v skupini A in B se ni bistveno razlikovalo od pripovedovanja otrok, ki jim je bil slovenski jezik materni jezik, zato jih ne bom posebej izpostavljala.

Skratka, otroci v skupini A, ki so bili vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika so dosegli, lahko rečem, bistveno večjo stopnjo koherentnosti in stopnjo kohezivnosti v pripovedovanju zgodbe kot pa otroci v skupini B, ki pa niso bili vključeni v program zgodnjega učenja tujega jezika. Očitna razlika je morda lahko celo posledica »vpliva« zgodnjega učenja tujega jezika na jezikovno zmožnost otrok v prvem jeziku, toda o tem si ne upam trditi, ker so otroci skupine A v program učenja tujega jezika vključeni malo časa. Po drugi strani pa na jezikovno zmožnost otroka vpliva še veliko drugih dejavnikov.

IZJAVA

Izjavljam, da je diplomsko delo *Stališča vzgojiteljic o vplivu zgodnjega učenja tujega jezika na jezikovno zmožnost otroka v prvem jeziku* v celoti moje avtorsko delo.

Bernarda Kunej