

Dragica Haramija
Simona Pulko
urednici

POGLEDI NA SLOVENŠČINO



**KOT NEPRVI
JEZIK V ZGODNJEM
IZOBRAŽEVANJU**





Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Pogledi na slovenščino kot neprvi jezik v zgodnjem izobraževanju

Urednici

Dragica Haramija

Simona Pulko

Julij 2021

Naslov **Pogledi na slovenščino kot neprvi jezik v zgodnjem izobraževanju**

Title

Views on Slovene as a Non-first Language in Early Education

Urednici Dragica Haramija

Editors

(Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta)

Simona Pulko

(Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)

Recenzija Tamara Turza-Bogdan

Review

(Univerza v Zagrebu, Pedagoška fakulteta)

Barbara Zorman

(Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta)

Jezikovni pregled Simona Pulko

Language editing

(Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)

Polonca Šek Mertük

(Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)

Ines Voršič

(Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta)

Melita Zemljak Jontes

(Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)

Tehnični urednik Jan Perša

Technical editor

(Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)

Oblikovanje ovitka Jan Perša

Cover designer

(Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)

Grafične priloge

Graphics material

Avtorice in avtorji prispevkov

Založnik **Univerza v Mariboru**

Published by

Univerzitetna založba

Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenija

<https://press.um.si>, zalozba@um.si

Izdajatelj **Univerza v Mariboru**

Co-published by

Pedagoška fakulteta

Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija

<https://www.pef.um.si>, dekanat.pef@um.si

Izdaja

Edition

Prva izdaja

Vrsta publikacije

Publication type

E-knjiga

Dostopno na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/583>
Available at

Izdano Maribor, julij 2021
Published



© **Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba**
/ University of Maribor, University Press

Besedilo / Text
© Avtorji, Haramija in
Pulko, 2021

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Nekomercialno 4.0 Mednarodna. / *This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.*

Uporabnikom se dovoli nekomercialno reproducirati, distribuirati, dajati v najem, priobčiti javnosti in predelovati avtorsko delo in njegove predelave, morajo pa navesti avtorja.

Vsa gradiva tretjih oseb v tej knjigi so objavljena pod licenco Creative Commons, razen če to ni navedeno drugače. Če želite ponovno uporabiti gradivo tretjih oseb, ki ni zajeto v licenci Creative Commons, boste morali pridobiti dovoljenje neposredno od imetnika avtorskih pravic.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

81 (082)
811.163.6:37.091.3 (082)

POGLEDI na slovenščino kot neprvi jezik v zgodnjem izobraževanju
[Elektronski vir] / urednici Dragica Haramija, Simona Pulko. – 1. izd.
– E-knjiga. – Maribor : Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba,
2021

Način dostopa (URL) : <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/583>
ISBN 978-961-286-488-0 (PDF)
doi: 10.18690/978-961-286-488-0
COBISS.SI-ID 71347971

ISBN 978-961-286-488-0 (pdf)

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-488-0>

Cena Brezplačni izvod
Price

Odgovorna oseba založnika prof. dr. Zdravko Kačič,
For publisher rektor Univerze v Mariboru

Citiranje Haramija, D. in Pulko, S. (2021). *Pogledi na slovenščino kot*
Attribution *neprvi jezik v zgodnjem izobraževanju*. Maribor: Univerzitetna
založba. doi: 10.18690/978-961-286-488-0



Kazalo

I. Učenje jezika in medkulturnost	1
Medkulturnost in učenje neprvega jezika v vrtcu in nižjih razredih OŠ Simona Pulko, Dragica Haramija	3
Vloga didaktičnih načel pri učenju jezika Milena Ivanuš Grmek in Monika Mithans	29
Razvojne značilnosti otrok od rojstva do poznega otroštva Eva Kranjec in Zlatka Cugmas	63
Socialni razvoj ter identiteta otrok in učencev, ki jim je slovenščina drugi ali tuji jezik (SDTJ) Janja Tekavc in Eva Kranjec	87
II. Jezik o jeziku	113
Spodbujanje jezikovnih kompetenc in medkulturne zmožnosti predšolskih otrok Barbara Bednjički Rošer	115
Razvijanje jezikovnih kompetenc in medkulturne zmožnosti šolskih otrok Simona Pulko in Melita Zemljak Jontes	135
Razvijanje pravopisne zmožnosti pri učencih in učenkah, ki jim je slovenščina drugi ali tuji jezik Polonca Šek	171
Priložnostnice v procesu učenja slovenščine za otroke in učence, ki jim je slovenščina drugi ali tuji jezik Ines Voršič	195
Slovenščina kot drugi in tuji jezik v turizmu Gjoko Nikolovski, Tanja Angleitner Sagadin in Lazar Pavić	221

Spodbujanje sporazumevalne jezikovne zmožnosti ob primeru vabila na razredni stopnji Mira Krajnc Ivič in Tadeja Filo	253
Spoznavanje kulturnih simbolov skozi književnost: na primeru Prešernove <i>Zdravljice</i> Jožica Čeh Steger	275
Selitev je težka – prijatelji jo olajšajo: branje slikanic o temi priseljevanja Dragica Haramija in Janja Batič	291
III. Jezik različnih področij dejavnosti in predmetnih področij	313
Je matematika res univerzalni jezik? Alenka Lipovec in Darja Antolin Drešar	315
Jezik naravoslovja in razvijanje naravoslovne pismenosti Jana Ambrožič Dolinšek in Nikolaja Golob	329
Glasba in ustvarjalni gib kot spodbuda za razvoj jezikovnih zmožnosti otrok Olga Denac in Ana Tina Jurgec	357
Razvijanje družinske pismenosti in medkulturnih odnosov ob kuharskih knjigah za (predšolske) otroke Katarina Jaklitsch Jakše in Dragica Haramija	377

1.

UČENJE JEZIKA IN MEDKULTURNOST





MEDKULTURNOST IN UČENJE NEPRVEGA JEZIKA V VRTCU IN NIŽJIH RAZREDIH OŠ

SIMONA PULKO¹ IN DRAGICA HARAMIJA^{1,2}

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija

E-pošta: simona.pulko@um.si, dragica.haramija@um.si

² Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

E-pošta: dragica.haramija@um.si

Povzetek Poglavje predstavlja temeljno terminologijo, povezano s poučevanjem in učenjem slovenščine kot drugega in tujega jezika (SDTJ) oz. neprvega jezika, saj ni nujno, da je za otroke priseljence to drugi jezik. Predstavljeni so zakonodaja s tega področja, učna načrta za prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje v osnovni šoli (za dodatni pouk slovenščine v začetnem obdobju), kurikulum za vrtce in druge smernice, priporočila ter primeri dobre prakse za vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Pismenost je eden od ključnih elementov vseživljenskega učenja; naslanja se na gradnike bralne pismenosti (pri učenju SDTJ sta pomembna gradnika besedišče in motiviranost za branje), v izobraževalnem okolju pa se navezuje na vsa področja dejavnosti v vrtcu in na vse predmete v OŠ. Kakovostno učenje slovenščine kot neprvega jezika nujno vsebuje tudi medkulturne elemente (vključujoče odnose), zato so predstavljeni tudi rezultati mednarodnega transdisciplinarnega projekta Razvoj pismenosti in učenje jezika za mlajše učence v neugodnem položaju (DEAL).

Ključne besede:

slovenščina kot drugi in tuji jezik, vrtec, 1. in 2. vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ, medkulturnost, pismenost

INTERCULTURALITY AND TEACHING NON-FIRST LANGUAGE IN KINDERGARTEN AND IN THE FIRST AND SECOND EDUCATIONAL PERIODS OF PRIMARY SCHOOL

SIMONA PULKO¹ & DRAGICA HARAMIJA^{1,2}

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
E-mail: simona.pulko@um.si, dragica.haramija@um.si

² University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
E-mail: dragica.haramija@um.si

Abstract The chapter presents the basic terminology related to teaching and learning Slovene as a second and foreign language (SDTJ) or non-first language, as it is not necessarily a second language for immigrant children. Legislation in this field, curricula for the first and second educational periods of primary school (for additional teaching Slovene in the initial period), curriculum for kindergartens and other guidelines, recommendations and examples of good practice for the inclusion of immigrant children into Slovene educational system are presented. Literacy is one of the key elements of lifelong learning; it relies on components of reading literacy (when learning SDTJ, the vocabulary and the reading motivation component are important), and in the educational environment it relates to all the areas of activities in kindergarten and to all school subjects in primary school. Quality learning of Slovene as a non-first language necessarily contains intercultural elements (inclusive relationships), as well, therefore the results of the international transdisciplinary project Development of Literacy and Language Learning for Disadvantaged Young Learners (DEAL) are also presented.

Keywords:
Slovene as a
second and
foreign
language,
kindergarten,
1st and 2nd
educational
periods of
primary
school,
interculturality,
literacy

1 Uvod¹

V znanstveni monografiji *Pogledi na slovenščino kot neprvi jezik v zgodnjem izobraževanju* se osredinjamo na razvoj in učenje pismenosti za otroke, učence in učence, ki jim je slovenščina drugi ali tuji jezik (v nadaljevanju SDTJ). Pri tem podpiramo prizadevanja, da sodi spoznavanje jezika na vsa področja dejavnosti v vrtcu (jezik, matematika, družba, naravoslovje, umetnost in gibanje) in v vse predmete v osnovnošolskem izobraževanju, saj so jezikovne kompetence nujni pogoj za učenje z razumevanjem.

Utemeljiti velja nekaj terminov, ki jih uporabljamo v celotni monografiji.

Prvi jezik je s stališča posameznika, posameznice tisti jezik, ki se ga človek začne učiti prej kot kateri koli drugi jezik.

Drugi jezik je s stališča posameznika, posameznice tisti jezik, ki je za posameznika, posameznico sredstvo komunikacije, vzporedno z njegovim prvim jezikom (Pirih Svetina 2005: 9–12).

Slovenščina kot tuji jezik je jezik, ki se ga posameznik, posameznica uči v tujini kot tuji jezik.

Neprvi jezik je torej jezik, ki se ga posameznik ali posameznica uči kot drugega jezika ali nadaljnjih jezikov. Naslov monografije vsebuje termin neprvi jezik, saj ni nujno, da je za otroke priseljence to drugi jezik. Kljub temu smo termin v besedilih poenotili na slovenščino kot drugi in tuji jezik (SDTJ), saj je to ustaljeni termin za vse neprve jezike.

Ob ukvarjanju z otroki priseljenci in tujci, z vsemi otroki, ki jim je SDTJ, velja opozoriti na razmišljanje Marine Lukšič Hacin (2018: 56): »V zadnjih dvesto letih je bilo prebivalstvo, ki je živelo na prostorih današnje Slovenije in obmejnih območjih, vpeto v dinamična selitvena gibanja. Niso samo ljudje prečkali meja ali se notranje razseljevali, včasih so se selile tudi meje same.«

¹ Poglavje je nastalo v okviru Raziskovalnega programa št. P6-0156 (Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine, vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Celotna monografija se navezuje na temeljna izhodišča, ki so bila upoštevana v projektu Razvoj pismenosti in učenje jezika za mlajše učence v jezikovno manj ugodnih okoliščinah (DEAL), hkrati pa nadgrajuje spoznanja o učenju slovenščine kot neprvega jezika zlasti za predšolske otroke ter učence in učenke nižjih razredov osnovnošolskega izobraževanja na razredni stopnji oz. v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (v nadaljevanju VIO OŠ).

Cilj projekta DEAL je bil učinkoviteje delovati pri razvoju jezikovnih kompetenc in pismenosti otrok, ki so zaradi svojih jezikovnih in kulturoloških posebnosti v neugodnem položaju v primerjavi z vrstniki, in s tem izboljšati njihove izobraževalne dosežke v celoti. Glede na učenje jezika so bile dejavnosti, kakor jih opredeljujejo *Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okviru* (2018), prilagojene formalni ravni izobraževanja (vrtec, šola), neformalni ravni (npr. dodatno delo z učenci priseljenci v različnih oblikah, kamor sodijo tudi krožki in druge dodatne dejavnosti) in/ali na informalni ravni, ki zajema priložnostno učenje jezika v vseh situacijah.

Cilj monografije je povezati sklepne ugotovitve projekta DEAL in evalvirane dejavnosti, ki so bile v okviru projekta pripravljene, z gradniki bralne pismenosti, oboje pa z vsemi dejavnostmi v vrtcu (*Kurikulum za vrtce* 1999) oz. vsemi predmeti v osnovni šoli (učni načrti za posamezne predmete), zlasti za 1. in 2. VIO, saj se bralna pismenost ne razvija zgolj pri jezikovni vzgoji v vrtcu ali pri predmetu slovenščina v osnovni šoli.

V monografiji *Gradniki bralne pismenosti* (2020) smo poudarili, da je razvijanje gradnikov sistematično, saj so namenjeni vsem stopnjam izobraževanja od vrtca do konca srednješolskega obdobja, hkrati pa je njihov temeljni namen, da se pozornost za razvoj bralne pismenosti usmerja na vsa področja dejavnosti v vrtcu in na vse predmete v osnovni in srednji šoli, kar je upoštevano tudi v pričujoči monografiji. »Posamezni gradnik se razvija kot del celote, vsi gradniki so povezani s cilji vseh predmetov/področij, razvijajo se procesno. Pomembno je, da se gradniki razvijajo integrirano in v skladu z zmožnostjo otrok, učencev in dijakov glede na njihov razvoj, predznanje, potrebe in posebnosti.« (Haramija 2020: 1) V monografiji je predstavljenih 9 gradnikov, in sicer: 1. gradnik: **govor** predstavlja zmožnosti nebesednega in besednega sporazumevanja ter otrokov razvoj jezikovnih zmožnosti; 2. gradnik: **motiviranost za branje** predstavlja interes za branje, pozitiven odnos do branja različnih vrst besedil in bralno samoučinkovitost mladih bralcev; 3. gradnik:

razumevanje koncepta bralnega gradiva osvetljuje pomen multimodalne pismenosti, poseben poudarek je na razumevanju in sestavljanju različnih kodov sporočanja za celostno branje raznolikih besedil; 4. gradnik: **glasovno zavedanje** predstavlja analize teoretičnih podstav glasovnih značilnosti slovenskega knjižnega jezika glede na različne pristope; 5. gradnik: **besedišče** vsebuje razvoj razumevanja pomena besed in njihove uporabe pri sprejemanju in tvorjenju besedil; širjenje in usvajanje besedišča za uspešno branje z razumevanjem, učenje in sporazumevanje; 6. gradnik: **tekoče branje** osvetljuje tehnike branja (natančnost, hitrost, izraznost, ritem), zlasti glede na možnost preverjanja otrokovega napredka; 7. gradnik: **razumevanje besedila** predstavlja sistematično razvijanje branja z razumevanjem (uzaveščanje procesa branja ob uporabi različnih bralnih strategij), pri čemer je poudarek na neumetnostnih besedilih, povezanih z vsemi predmetnimi področji; 8. gradnik: **odziv na besedilo in tvorjenje besedil** predstavlja tvorjenje ustreznih in smiselnih govorenih ter pisnih besedil o prebranem, o uporabi prebranega v novih situacijah in o razvijanju večine pisanja ustreznih besedil; 9. gradnik: **kritično branje** opozarja na prepoznavanje, presojanje, vrednotenje sporočilnosti, dejstev in stališč v besedilu, avtorjevega načina pisanja; oblikovanje lastnega mnenja z utemeljevanjem. Vsi gradniki so povezani tudi z bralno kulturo, s knjižničnim gradivom in z informacijsko pismenostjo (Haramija 2020: 2).

2 Zakonodaja s področja izobraževanja otrok in učencev tujcev ter priseljencev, učenk tujk ter priseljenk

Zakonodaja, ki vključuje tudi člene o učencih priseljencih, učenkah priseljenkah, je splošna in šolska; v prvo skupino sodijo mednarodni dokumenti in splošna slovenska zakonodaja. Za učenje jezika sta zlasti pomembna *Skupni evropski jezikovni okvir* (2011, v nadaljevanju *SEJO*) in dokument o *Ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir* (2018). Med slovenskimi splošnimi dokumenti velja izpostaviti *Ustavo Republike Slovenije* (1991), *Zakon o tujcih* (Uradni list RS, št. 1/18 – uradno prečiščeno besedilo, 9/18 – popr. in 62/19 – odl. US) in *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o tujcih (ZTuj-2F)* (2021), ta vsebuje tudi določilo o znanju slovenščine.²

² 35. člen *Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o tujcih (ZTuj-2F)* (2021) uvaja:

- pogoj znanja slovenskega jezika na vstopni ravni (A1 po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru*) za podaljšanje dovoljenja za začasno prebivanje zaradi združitve družine državljanu tretje države,
- pogoj znanja slovenskega jezika na osnovni ravni (A2 po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru*) za izdajo dovoljenja za stalno prebivanje državljanu tretje države na podlagi petletnega neprekinjenega zakonitega prebivanja tujca v Republiki Sloveniji.

V drugo skupino, med dokumente, ki obravnavajo izobraževanje in se navezujejo na otroke priseljence, sodijo *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (2011), *Zakon o osnovni šoli* (2006; z uradnim prečiščenim besedilom 2016, v 8. členu je navedeno všolanje otrok priseljencev) in *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja* (2013; v 26. členu je zapisano, da otrok priseljenec, ki obiskuje pouk v RS 1. leto, ni nujno ocenjen, a vseeno napreduje v višji razred); v to skupino sodijo tudi *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007), *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah* (2009), *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (2012) ter *Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem* (2017), *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja* (2018) in *Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole* (2019). V nadaljevanju so iz navedenih dokumentov izpostavljeni člani, ki se neposredno nanašajo na otroke, učence in učenke priseljence ter njihovo pravico do učenja slovenščine kot neprvega jezika.

Slovenija je podpisnica dokumenta osmih *Ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir* (2018), kjer se prva kompetenca navezuje na pismenost (UL EU 2018/C 189/8):

Pismenost je sposobnost prepoznati, razumeti, izraziti, ustvariti in razlagati koncepte, čustva, dejstva in mnenja v ustni in pisni obliki z uporabo vizualnega, zvočnega in digitalnega gradiva na vseh področjih in v vseh okoliščinah. Pomeni sposobnost uspešnega sporazumevanja in povezovanja z drugimi na ustrezen in ustvarjalen način.

Druga kompetenca zajema večjezičnost (UL EU 2018/C 189/8). Ta kompetenca določa sposobnost ustrezne uporabe različnih jezikov za učinkovito sporazumevanje. Zanj na splošno veljajo iste glavne razsežnosti spretnosti kot za pismenost: temelji na sposobnosti razumevanja, izražanja in razlage konceptov, misli, čustev, dejstev in mnenj tako v ustni kot pisni obliki (poslušanje, govor, branje in pisanje) v različnih ustreznih družbenih in kulturnih okoliščinah v skladu z željami ali s potrebami posameznika. Jezikovne kompetence imajo zgodovinsko razsežnost, vključujejo pa tudi medkulturne kompetence. Zanje je potrebna sposobnost preskakovanja med različnimi jeziki in mediji, opisana v skupnem evropskem referenčnem okviru.

Posebej velja opozoriti na pomembno spremembo zgoraj navedenih kompetenc; do junija 2018 je bila prva kompetenca učenje maternega jezika, druga kompetenca pa učenje tujih jezikov, s prenovljenimi ključnimi kompetencami se je začel spreminjati zlasti odnos do bralne pismenosti, kar velja tudi za vključene otroke, učence in učence v slovenski predšolski in osnovnošolski izobraževalni sistem.

Skupni evropski jezikovni okvir (*SEJO* 2011:23) »predstavlja skupno osnovo za pripravlanje jezikovnih učnih načrtov, kurikularnih smernic, izpitov, učbenikov itn. v Evropi.« Za učenje drugega in tujega jezika (v našem primeru slovenščine) je pomemben zato, ker vzpostavlja mehanizme enotnega ocenjevanja slušnega in bralnega razumevanja, govorjenja (sporazumevanje in sporočanje) ter pisanja (pisnega sporočanja). Vsebuje 6 stopenj (slika 1), ki so upoštewane tudi v gradivih *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence* (2020), ki so namenjeni učencem OŠ, in sicer po treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih.

Izhodišča za presojo jezikovnega znanja v okviru *SEJO* so naslednja:

Učinkoviti uporabnik	C2	Z lahkoto razume tako rekoč vse, kar sliši ali prebere. Zna povzemanj informacije iz različnih govornih in pisnih virov in pri tem povezati argumente in pripovedi v koherentno obliko. Izraža se spontano, zelo tekoče, natančno in tudi v kompleksnih situacijah ločuje med drobnimi pomenskimi odtenki.
	C1	Razume širok razpon zahtevnejših, daljših besedil in prepoznava implicitne pomenje. Izraža se tekoče in spontano, ne da bi očito iskali ustrezne izraze. Jezik uporablja prožno in učinkovito, tako za družabne kot za akademske in poklicne namene. Tvoriti zna jasna, dobro organizirana in poglobljena besedila o kompleksnih temah. Pri tem nadzorovano uporablja organizacijske vzorce, povezovalce (konektorje) in kohezivna sredstva.
Samostojni uporabnik	B2	Razume glavne ideje v kompleksnem besedilu tako o konkretnih kot abstraktnih temah, vključno z razpravami s svojega strokovnega področja. V medosebnih stikih govori dovolj tekoče in spontano, da njegova komunikacija z domačimi govorniki ni naporna ne zanj in ne za sogovorca. Tvoriti zna jasno, poglobljeno besedilo iz širokega razpona tem in razložiti stališče o nekem aktualnem vprašanju, tako da pojasni prednosti in pomanjkljivosti različnih možnosti.
	B1	Pri razločnem govorjenju v standardnem jeziku razume glavne točke, kadar gre za znane reči, s katerimi se redno srečuje na delu, v šoli, prostem času itn. Znajde se v večini situacij, ki se pogosto pojavljajo na potovanju po deželi, kjer se ta jezik govori. Tvoriti zna preprosta povezana besedila o temah, ki so mu znane ali ga zanimajo. Opisati zna izkušnje in dogodke, sanje, upanja in ambicije ter na kratko utemeljiti in pojasniti svoja mnenja in načrte.
Osnovni uporabnik	A2	Razume stavke in pogoste izraze, ki se nanašajo na najbolj temeljna področja (na primer najosnovnejši osebni in družinski podatki, nakupovanje, krajevna geografija, zaposlitev). Sposoben se je sporazumevati v preprostih in rutinskih opravilih, ki zahtevajo preprosto in neposredno izmenjavo informacij o znanih in rutinskih zadevah. S preprostimi besedami zna povedati nekaj o sebi in svojem neposrednem okolju ter zadovoljiti svoje trenutne potrebe.
	A1	Razume in uporablja pogoste vsakodnevne izraze in zelo osnovne besedne zveze, namenjene za zadovoljevanje konkretnih potreb. Predstaviti zna sebe in druge ter spraševati in odgovarjati na osebna vprašanja, na primer o tem, kje živi, o osebah, ki jih pozna, in o stvareh, ki jih ima. Obvlada preprosto interakcijo, če sogovorec govori počasi in razločno ter je pripravljen pomagati.

Slika 1: Izhodišča za presojo jezikovnega znanja v okviru *SEJO*

Vir: *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* 2011: 46

V Sloveniji je sprejetih nekaj zakonov, ki zagotavljajo možnost učenja slovenskega jezika, vendar se razlikujejo po obsegu in obliki učenja. *Zakon o osnovni šoli* (1996) v 2. odstavku 8. člena določa, da se »za otroke, ki prebivajo v Republiki Sloveniji in katerih materni jezik ni slovenski jezik, ob vključitvi v osnovno šolo organizira pouk slovenskega jezika in kulture, s sodelovanjem z državami izvora pa tudi pouk njihovega maternega jezika in kulture.« Učenci in učenke imajo pravico do dodatnih ur slovenščine v prvem (šteje se celo leto, ne glede na to, kdaj se otrok priseli!) in v drugem šolskem letu po preselitvi v Slovenijo. *Zakon o javni rabi slovenščine* (2004) v 1. odstavku 13. člena navaja, da »Republika Slovenija spodbuja učenje slovenščine v Sloveniji. V ta namen sprejme Vlada Republike Slovenije program, ki je poleg rednega izobraževanja namenjen tudi za jezikovno izpopolnjevanje mladine in odraslih državljanov, ter programe, namenjene tujcem v Sloveniji.« Veljavna zakonodaja (81. člen *Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*) daje normativno podlago za zagotavljanje sredstev iz državnega proračuna tako za učenje slovenščine kot tudi poučevanje maternega jezika za priseljene učence, učenke in dijake, dijakinje vključene v redno osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje.

Pomemben dokument so *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (2012), vendar ta dokument ni zavezujoč, gre torej za priporočila. Smernice spodbujajo k udeležanju načela (*Smernice* 2012: 3) »vključujočega pristopa pri uresničevanju pravic otrok priseljencev do izobraževanja za njihovo učinkovito vključitev in oblikovanje medkulturne družbe.« Nadgradnja *Smernic* (2012) je *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja* (2018), ki je nastal na podlagi izkušenj pri delu z učenci priseljenci v okviru projekta *Soočenje z izzivi medkulturnega sobivanja*. V *Poročilu o evalvaciji Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja* (2018) so podani rezultati napredka otrok priseljencev, ki so bili vključeni v intenzivni začetni tečaj slovenščine, pri čemer evalvatorji ugotavljajo (Rutar in Jelen Madruša 2018: 10), »da je visoka stopnja socialne vključenosti pogosto pogoj za učno uspešnost otrok.« Hkrati so podani rezultati, ki kažejo na pozitiven vpliv na nivo znanja učencev priseljencev, ki so bili vključeni v začetne intenzivne tečaje slovenščine. V dokumentu *Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem* (2017: 9) je poudarjeno: »Na podlagi prejetih vlog šol za odobritev ur DSP za priseljene učence je razvidno, da se na letni ravni v osnovne šole v prvem letu vključi v povprečju okrog tisoč otrok, v drugem letu pa ostaja od 500 do 800 priseljenih otrok s trendom povečevanja tega števila.« Tako so na enem mestu zbrane vse

pravne podlage za izobraževanje otrok priseljencev na vseh stopnjah od vrtca do konca srednješolskega izobraževanja v Sloveniji.

V Sloveniji se pristojni o vsolanju otroka priseljenca odločajo na podlagi otrokove starosti, predhodnih spričeval in znanja učnega jezika; za prepoznavanje otrok s priseljenkim ozadjem pa se v Sloveniji uporablja država izvora priseljenca. Eurydice Slovenija (2019) navaja: »Delež oseb, mlajših od 15 let in rojenih v tujini, je v Sloveniji le 3,7 %.«

Na občutljivost učenja SDTJ oz. jezika okolja opozarja tudi *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (2011). *Bela knjiga* je dokument, ki vsebuje načela, cilje in strateške usmeritve vzgoje in izobraževanja, najprej splošna, v nadaljevanju po stopnjah šolanja (vrtec, OŠ, SŠ), v posebnem poglavju se načela, cilji in strategije nanašajo tudi na otroke priseljence in na otroke, rojene v Sloveniji, katerih materinščina ni slovenščina. Posebej pomembna je uzaveščenost o rabi jezikov v vzgoji in izobraževanju: slovenščina kot prvi in drugi jezik, materinščina in tuji jeziki (*Bela knjiga* 2011: 33–35). Spoštovanje vseh otrok, katerih materinščina ni slovenščina, se kaže predvsem v načelu spodbujanja medkulturnosti, saj je zavedanje o obči kulturni dediščini temeljni pogoj za sprejemanje in spoštovanje pluralizma kultur. Z zavedanjem, da je (*Bela knjiga* 2011: 33) »učinkovitejša in pravičnejša integracija učencev in dijakov priseljencev v veliki meri odvisna od znanja slovenščine«, predlagajo avtorji *Bele knjige* za otroke priseljence strnjeni tečaj slovenščine, ki mora biti individualiziran in diferenciran, ter tutorstvo starejših učencev, ki imajo podobno (priseljenko) izkušnjo. Opozoriti pa velja tudi na predsodke o otrocih priseljenic, ki se (Vižintin 2017: 117) »v Sloveniji nanašajo na priseljence iz držav naslednic nekdanje skupne države Jugoslavije, predvsem do Bošnjakov in albansko govorečih, od leta 2015 /.../ pa se v Sloveniji krepijo predsodki do beguncev in muslimanov.«

Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (2019) je uvedel nekatere spremembe, in sicer so določeni normativi števila učencev se v posamezni skupini in število dodatnih ur slovenščine. »Za učence, katerih materni jezik ni slovenski (v nadaljnjem besedilu: učenci tujci), ob vključitvi v osnovno šolo v Republiki Sloveniji šola v prvem letu organizira dodatne ure slovenščine.« (*Uradni list RS* 54/2019) Pomembno se spremeni člen 43.c (dodatna zaposlitev strokovnega delavca za dodatne ure slovenščine). Pravilnik je stopil v veljavo v šolskem letu 2020/21. Sledilo je sprejetje učnih načrtov za

začetni pouk slovenščine v OŠ. *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence* (2020)³ za 1. in 2. VIO predvideva kot izvajalce profesorje razrednega pouka,⁴ pri čemer je pomembno, da sta oba učna načrta v izhodišču podobna, vendar prilagojena starosti učencev in učenk, ki jim je SDTJ.

Začetnemu pouku slovenščine za učence in učenke priseljence je v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju namenjenih 120–180 ur.

3 Učna načrta za poučevanje SDTJ (1. in 2. VIO)

Poučevanje slovenščine kot DTJ je natančno predstavljeno v učnih načrtih *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence, Program osnovna šola, Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje* (v nadaljevanju UNP 1 2020) in *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence, Program osnovna šola, Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje* (v nadaljevanju UNP 2 2020).⁵

V poglavju Opredelitev pouka je v obeh učnih načrtih natančno opredeljeno, da pomeni izvajanje začetnega pouka slovenščine za učence priseljence in učenke priseljenke na osnovnošolski stopnji izobraževanja uresničevanje evropskih smernic in slovenskih pravnih podlag ter prizadevanj, da bi učečim se omogočili lažje in hitrejšo vključevanje v slovenski sistem vzgoje in izobraževanja ter v slovensko družbo in doseganje boljšega učnega uspeha oz. dostop do nadaljnjega izobraževanja. Pri tem je poudarjeno, da sta dobro znanje jezika okolja oz. učnega jezika in poznavanje družbene stvarnosti temeljna predpogoja za uspešno šolanje ter vključevanje vsakega posameznika, posameznice v družbo. Začetni pouk slovenščine kot drugega jezika je namenjen učečim se, katerih materni jezik ni slovenščina in ki slovenščine še ne znajo, se pa vključujejo v slovenski osnovnošolski sistem vzgoje in izobraževanja. Pouk je komunikacijsko zasnovan in kot tak učečim

³ Učna načrta sta dostopna na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni_pouk_slovenscine_za_ucence_priseljence_1.pdf in https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni_pouk_slovenscine_za_ucence_priseljence_2.pdf. Učni načrti po VIO so nastali v okviru projekta Evropskega socialnega sklada in Ministrstva za šolstvo in šport RS Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje, ki ga je izvajal Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik (2006–2008). Med letoma 2006–2020 je bil uporabljen tudi pri projektu Izzivi medkulturnega sobivanja, ki sta ga izvajala Osnovna šola Koper in ISA Institut.

⁴ Usvajanje in poučevanje slovenščine kot drugega jezika se od usvajanja in poučevanja slovenščine kot prvega jezika razlikuje tako po načinu kot po ciljeh, za kar morajo biti izvajalci in izvajalke ustrezno usposobljeni (o tem npr. Stabej 2004, Pirih Svetina 2005, Knez 2015).

⁵ V obeh učnih načrtih je za učence in učenke, ki se v Slovenijo preseljujejo iz tujine in se na novo vključujejo v slovenski šolski sistem vzgoje in izobraževanja in katerih prvi oz. materni jezik ni slovenski, uporabljen izraz učenci priseljenci, sicer pa se zanje v vseh pravnih podlagah uporablja tudi izraz učenci tujci (npr. člen 43. c *Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole*) (UNP 1 2020: 4).

se omogoča postopno in sistematično usvajanje slovenščine ter enakomerno razvijanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti, tj. poslušanja, govorjenja, branja in pisanja (UNP 1 2020: 4).

Zmožnost sporazumevanja v slovenščini je za učeče se v slovenski šoli ključnega pomena. »Na novo priseljeni otroci – z izjemo tistih, ki so bili pred všolanjem vključeni v slovenski vrtec ali pa so se kako drugače učili slovensko – vstopajo v slovenski šolski sistem večinoma brez predznanja slovenščine, zato je njihovo opolnomočenje v slovenščini prvi in neobhodni pogoj (in tudi cilj) za doseganje njihove socialne vključenosti in pridobivanje novega znanja.« (UNP 1 2020: 4)

Učenci in učenke so v šoli postavljeni v tri oblike diskurza: v neformalno, organizacijsko oz. administrativno in akademsko obliko diskurza. V neformalno obliko diskurza so postavljeni s sošolci, sošolkami, z učitelji, učiteljicami in drugimi zaposlenimi na šoli, pri kateri ima jezik predvsem funkcijo navezovanja in ohranjanja socialnih stikov ter pri kateri se lahko učenci in učenke sporazumevajo z vsakdanjimi sporazumevalnimi vzorci. Drugo obliko diskurza predstavlja organizacijski oz. administrativni diskurz, ko se soočajo z branjem, s poslušanjem in z razumevanjem urnikov, obvestil, informacij o poteku pouka in drugih šolskih dejavnosti, ocenjevanju, disciplinskih ukrepov. Tretjo obliko diskurza predstavlja akademski diskurz, v katerem usvajajo nova znanja (Thurmann idr. 2010 v Knez 2016). Da bi lahko obvladovali jezikovno tako raznovrstne situacije, naj bi med šolanjem razvili dve vrsti jezikovnega znanja oz. zmožnosti: površinsko pogovorno zmožnost oz. jezikovno zmožnost, ki zadošča za sporazumevanje v vsakdanjih neformalnih situacijah (t. i. konverzacijski jezik), in globinsko spoznavno jezikovno zmožnost (t. i. akademski jezik), ki omogoča uporabo jezika pri učenju in kompleksnejših spoznavnih procesih (Cummins 1979, 2000). Začetni pouk slovenščine je usmerjen zlasti v razvijanje površinske pogovorne zmožnosti, kjer so jezikovne dejavnosti umeščene v sporazumevalni kontekst, ki je učečim se blizu; tako ob znanih temah v omejenem obsegu in ob pomoči nebesedne podpore spoznavajo preproste obliko-skladenjske vzorce, besedišče za poimenovanje konkretne stvarnosti in se učijo izražanja z manj zahtevnimi jezikovnimi funkcijami (npr. znajo preprosto opisati, izraziti mnenje, strinjanje, se opredeliti ipd.). Vse to pa kasneje predstavlja pomembno izhodišče za razvijanje akademskega jezika, ki se ga morajo učenci priseljenci in učenke priseljenke naučiti v procesu nadaljnega učenja slovenščine in drugih predmetov. Rabo slednjega v šoli v učnem procesu na novo spoznavajo tudi govornici in govorki slovenščine kot prvega jezika (UNP 1 2020: 5).

Pri tem pa ne smemo prezreti posebne vloge prvega jezika otrok priseljencev, saj je ta vsaj do njihove preselitve v Slovenijo predstavljal osnovno in najmočnejše sredstvo sporazumevanja ter pridobivanje novega znanja in zanje pomeni sredstvo identifikacije. Zato je tudi pri učitelju, učiteljici še kako pomembno zavedanje pomena znanja prvega jezika, razmišljanje o njegovih izraznih možnostih in jezikovnih značilnostih ter nadaljnje razvijanje sporazumevalne jezikovne zmožnosti v njem, saj vse to pomembno vpliva tako na njegovo ohranjanje kot na uspešno razvijanje sporazumevalne jezikovne zmožnosti v novem ciljnem jeziku (*UNP 1 2020: 5*).

Pri učencih priseljencih, učenkah priseljenkah moramo upoštevati tudi razlike, ki pomembno vplivajo na učenje in usvajanje jezika. Tako se med seboj razlikujejo glede na starost, kognitivno zmožnost, pridobljeno splošno védenje in izkušnje, ki so jih imeli s preteklim šolanjem oz. v obdobju pred šolo, stopnjo opismenjenosti, prvi jezik oz. sporazumevalno zmožnost, ki jo imajo v svojem prvem jeziku in drugih tujih jezikih, motivacijo za učenje, socialne okoliščine, iz katerih izhajajo, in druge okoliščine (*UNP 1 2020: 5*). Na hitrost oz. uspešnost učenja pomembno vplivajo tudi zunanji dejavniki, kot so možnost učenja jezika, ustrezna organizacija pouka, primernost vnosa oz. podane snovi, priložnost za rabo, usposobljenost učitelja, učiteljice idr. Posebej velja izpostaviti naslednje dejavnike: organizacija pouka, homogenost skupine, priložnost za rabo slovenščine, motivacija učečih se ter prvi jezik in starost učečih se. Pri organizaciji pouka je smiselna izvedba v dopoldanskem času, saj je učenje jezika izjemno kompleksen proces, prav tako pa je treba upoštevati dejstvo, da je jezikovni primanjkljaj pri učečih se največji ob njihovem všolanju v slovensko šolo. Ker jih je treba čim prej usposobiti za sporazumevanje v slovenščini, je smiselno pouk v čim večjem obsegu in čim bolj strnjeno izvesti neposredno ob všolanju učenca, učenke oz. ob prihodu v državo.

Za začetno učenje slovenščine so vsekakor priporočene čim bolj homogene skupine glede starosti, predznanja in pričakovane hitrosti učenja, pri čemer se upošteva tudi opismenjenost učenca, učenke. Če delo v homogenih skupinah ni mogoče, je priporočena večnivojska izvedba pouka.

Pomemben dejavnik, ki ga je treba upoštevati pri začetnem učenju slovenščine, je oz. so **priložnost(i) za rabo slovenščine**. Vsekakor tukaj ne smemo prezreti načela aktivnosti, ki poudarja, da mora biti začetni pouk slovenščine naravnán tako, da so učenci in učenke pri njem čim bolj dejavni, da imajo veliko priložnosti za razvijanje

vseh štirih sporazumevalnih zmožnosti (še neopismenjeni otroci pa zlasti dejavnosti govorjenja in poslušanja).

Pri učinkovitosti pouka je pomemben dejavnik tudi velikost skupine; optimalne rezultate učenci in učenke dosežejo v manjših skupinah (do 8). Poseben poudarek je namenjen tudi usposobljenosti učitelja, učiteljice, pri čemer velja izpostaviti poznavanje metodičnih in didaktičnih pristopov ter literature za poučevanje SDTJ, poznavanje jezika in kulture otroka priseljence ter visoka stopnja empatije.

Vsi doslej predstavljeni dejavniki pomembno vplivajo na motivacijo učečih se, prav tako pa so ob vsem predstavljenem pomembne tudi vzpodbude in pohvale, komentarji in napotki, ki učečim se pomagajo pri doseganju še boljših rezultatov.

Dejavnika, ki pomembno vplivata na usvajanje slovenščine kot SDTJ, sta zagotovo prvi jezik in starost učečih se. Govorci in govorke slovanskih jezikov imajo v slovenščini zaradi bližine jezika ob začetku učenja načeloma veliko boljšo receptivno zmožnost, zato lahko pričakujemo, da bodo pri učenju novega jezika hitreje napredovali, hkrati pa moramo posebno pozornost nameniti razlikam v sistemih dveh sorodnih jezikov na vseh jezikovnih ravneh, ker ravno navedene napake povzročajo interferenčne napake. Te so intenzivnejše in globlje kot pri manj sorodnih jezikih, težko jih je popraviti in odpraviti, zato jim je treba posvetiti posebno pozornost tako pri njihovem predvidevanju kakor tudi pri njihovem odpravljanju. Starosti učečih se je treba prilagoditi tudi obseg učne snovi, tako bodo načeloma mlajši učenci in učenke ob isti količini ur usvojili manj besedišča in tvorili manj kompleksna besedila kot starejši učenci, učenke. Razlike v kognitivni zmožnosti so še posebej opazne pri učečih se od šestega do desetega leta starosti, medtem ko starostna skupina od 11. do 15. leta predstavlja razmeroma homogeno skupino.

Splošni cilji v obeh učnih načrtih, torej v *UNP 1* in *UNP 2*, so primerljivi. Tako avtorji navajajo, da je eden od glavnih ciljev začetnega pouka slovenščine (*UNP 1* 2020: 6–7, *UNP 2* 2020: 6) »učence priseljence čim prej usposobiti za začetno sporazumevanje v slovenščini – učenci priseljenci so se zmožni v slovenščini sporazumevati v avtentičnih, vendar hkrati njihovi sporazumevalni zmožnosti prilagojenih situacijah.« Pomembno je, da pri učečih se pri pouku enakomerno razvijamo vse štiri sporazumevalne dejavnosti, to so branje, poslušanje, govorjenje in pisanje, ob tem pa je poseben poudarek namenjen spoznavanju funkcije

jezikovnih in sporazumevalnih vzorcev ter njihove rabe pri pisnem in govornem sporazumevanju.

Ob razvijanju sporazumevalne jezikovne zmožnosti učenca ali učenke, ki predstavlja temelj začetnega pouka slovenščine, se pri tem pouku razvijajo tudi druge splošne zmožnosti, kot so védenje o svetu, sociokulturno védenje, medkulturna uzaveščenost; prav tako pa se razvijajo praktične spretnosti in operativno znanje, medkulturne spretnosti in operativno znanje; bivanjska zmožnost in različne sposobnosti učenja.

Po *SEJU* je v *UNP 1* in *UNP 2* (2020: 6–7; 2020: 6–7) predstavljena sporazumevalna jezikovna zmožnost, ki zajema jezikovno zmožnost, sociolingvistično zmožnost in pragmatično zmožnost, tj. diskurzno in strateško zmožnost ter oblikovanje besedil. V okviru jezikovne zmožnosti učenci in učenke spoznavajo jezikovna sredstva, ki jih uporabljamo pri sporazumevanju na glasoslovni, oblikoslovni, skladenjski, besedotvorni, besedilotvorni ter pravopisni in pravorečni ravni. Usvajajo tudi besedišče slovenskega jezika, s pomočjo usvojenih jezikovnih sredstev in besedišča pa razvijajo sposobnosti za razumevanje ter tvorjenje govornih in zapisanih besedil. V okviru sociolingvistične zmožnosti učenci in učenke usvajajo ter razvijajo ustrezne načine jezikovnega védenja (poznavanja družbenih pravil), upoštevajoč namen in okoliščine ter glede na sporazumevalni položaj, v katerem se znajdejo oz. v katerega so postavljeni, izberejo primerne socialne in funkcijske zvrsti jezika.

V okviru pragmatične zmožnosti pri učečih se razvijamo strategije za razumevanje in tvorjenje zapisanih ter govornih besedil; strategije za sodelovanje v pogovoru, zlasti strategijo menjave vlog, učijo se načrtovati diskurz, razvijajo strategije za reševanje nesporazumov zaradi pomanjkljivega jezikovnega znanja, usvajajo pa tudi, kako izbirati najučinkovitejša izrazna sredstva.

Med **splošnimi zmožnostmi** je posebej poudarjeno razvijanje medkulturne zmožnosti, kjer učenci in učenke pridobivajo sociokulturno védenje o značilnostih slovenske družbe in kulture, te pa primerjajo z značilnostmi v svoji kulturi. Tako spoznavajo slovensko stvarnost, zlasti v šoli in v povezavi z življenjem vrstnikov in vrstnic; učijo se premagovati težave, ki nastajajo pri sporazumevanju zaradi kulturno različnih vzorcev obnašanja.

Poudarek je namenjen tudi razvijanju in spodbujanju zmožnosti samostojnega učenja, pri čemer učenci in učenke spoznavajo strategije (samostojnega) učenja, znajo izbrati načine učenja, ki so učinkoviti zanje (upoštevajoč različne učne stile). Pri učenju novega jezika se opazujejo in se učijo samokorekcije ter učinkovite uporabe jezikovnih virov za učenje in rabo slovenščine; pri tem je poudarjena primerjava obeh jezikov, prvega in slovenščine, pa tudi primerjava z drugimi jeziki, ki se jih učijo (*UNP 2 2020: 7*).

Operativni cilji in vsebine so v *UNP 1* in *UNP 2* zasnovani na dveh ravneh. Raven 1 (v nadaljevanju R1) je namenjena učečim se, katerih prvi jezik je od slovenščine bolj oddaljen (npr. govorcem in govorkam germanskih, romanskih, bolj oddaljenih slovanskih jezikov, npr. makedonščine, ter govorcem in govorkam neindoevropskih jezikov, še posebej, če so opismenjeni v nelatinični pisavi). Raven 2 (v nadaljevanju R2) je namenjena učečim se, pri katerih predvidevamo, da bodo zaradi bližine jezika ali drugih okoliščin hitreje napredovali. Pri teh lahko predpostavljamo, da zlasti zaradi podobnosti jezikov na ravni razumevanja lažjih besedil in jezikovnih vzorcev ne bodo imeli večjih težav, zato predvidevamo hitrejši napredek in posledično večji obseg učnih vsebin. Cilji in vsebine R2 so primerni tudi za učeče se drugih jezikov, ki so že obiskovali kak tečaj slovenščine ali so nekaj časa pred vstopom v osnovno šolo že živeli v Sloveniji, bili morda nekaj časa vključeni v slovenski vrtec in so slovenščino usvajali iz okolja, zato se z osnovnim besediščem in sporazumevalnimi vzorci ne srečujejo prvič, se pa jezika niso učili sistematično. Pri tem je treba poudariti, da R2 vključuje tudi cilje in vsebine R1 (*UNP 2 2020: 7–8*).

Vsebine v *UNP 1* in v *UNP 2* so razdeljene v tematske sklope in teme z upoštevanjem potreb in zmožnosti učečih se, ki se prvič vključujejo v slovenski osnovnošolski sistem. Tematski sklopi so zastavljeni tako, da jih učeči se lahko usvojijo v največ 180 urah pouka (pripravljena sta za nabor 120 do 180 ur pouka) in so usmerjeni v njihove jezikovne in socialne potrebe pri začetnem sporazumevanju v šoli. Posamezne teme in podteme se ponekod povezujejo in so delno tudi prekrivne. *UNP 1* obravnava naslednje teme: identiteta in družina; številke, barve, oblike, lastnosti; šola in pouk; vsakdan; prosti čas; telo in zdravje; dom; mesto; narava; umetnost in kultura; *UNP 2* pa naslednje: identiteta in družina; šola in izobraževanje; vsakdan; prosti čas; dom; mesto; naravno okolje; telo in zdravje. Oba učna načrta priporočata obravnavo vsebin glede na jezikovne potrebe in jezikovno zmožnost učečih se in ne nujno po zaporedju, kot so po temah in podtemah navedene v učnih načrtih, pri tem pa naj bo hitrost obravnave prilagojena zmožnosti

učecih se; v omejenem obsegu pa lahko učitelj, učiteljica učecim se dodaja relevantne vsebine po lastni presoji.

Ob posameznih vsebinskih sklopih učenci in učenke poleg teme spoznavajo še sporazumevalne vzorce za družbene konvencije in oblikovanje diskurza ter slovnične vzorce, ki so univerzalni. Poudarjeno je, da učitelj, učiteljica tovrstnih tem ne obravnava ločeno od vsebinskih sklopov.

UNP 1 in *UNP 2* izpostavljata še kako pomembne sociokulturne vsebine, in sicer zaradi ustreznega odzivanja na okoliščine, s katerimi se učeci se, učeče se soočajo, in v izogib nesporazumom pri vključevanju v slovensko stvarnost. Glede na začetno znanje jezika se lahko učenci, učenke s sociokulturnimi vsebinami seznanijo tudi v svojem ali katerem drugem skupnem jeziku (*UNP 1* 2020: 8–9; *UNP 2* 2020: 8).

V *UNP 1* in *UNP 2* so teme razdeljene na podteme. Vse so zapisane v tabeli, ki poleg razmejitve na raven 1 in raven 2 omogoča tudi pregled priporočenih (glede na pedagoške izkušnje avtorjev učnega načrta) primerov vzorcev sporazumevanja, usvojenih bodisi produktivno (zapisani so na belem polju) ali le receptivno (zapisani so na sivem polju). Tabeli sledi pregled kompetenc učencev in učenk po posameznih jezikovnih dejavnostih (govorjenje, poslušanje, branje in pisanje), večinoma v povezavi s sociokulturnimi vsebinami (*UNP 1* 2020: 9–10; *UNP 2* 2020: 9).

4 Predstavitev projekta DEAL

Projekt Erasmus + K2 Development of Literacy and Language Learning for Disadvantaged Young Learners (kratica DEAL), v slovenščini Razvoj pismenosti in učenje jezika za mlajše učence v jezikovno manj ugodnih okoliščinah, se je izvajal od 1. oktobra 2018 do 30. septembra 2020. V projektu so sodelovale štiri inštitucije iz treh držav: nosilec projekta je bila Pedagoška fakulteta Univerze v Zagrebu, Hrvaška (Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu), projektni partnerji pa izbrana osnovna šola iz Zagreba (Osnovna škola Ivana Gundulića iz Zagreba), Pedagoška fakulteta Univerze v Skopju (Sveučilište sv. Ćirila i Metoda, Skoplje, Severna Makedonija) in Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru. Vsa gradiva so bila pripravljena v štirih jezikih: v hrvaščini, makedonščini, slovenščini in angleščini. Dostopna so na spletni strani projekta (in Filozofske fakultete Univerze v Mariboru), <https://project-deal.eu/sl/naslovna-3/>.

V okviru projekta so bili v posamezni državi najprej opravljeni intervjuji z izobraževalci in izobraževalkami v vseh treh oblikah učenja jezika; na Slovenskem je bilo opravljenih 15 intervjujev, od tega 6 z osebami, ki delujejo v formalnem izobraževanju, 4 intervjuji z osebami iz formalnega in neformalnega izobraževanja, 2 intervjuja z osebami iz neformalnega izobraževanja, 1 intervju z osebo, ki deluje v neformalnem in informalnem izobraževanju, ter z dvema osebama, ki delujeta na vseh treh ravneh izobraževanja. Skupne ugotovitve, ki so se pokazale skozi vse opravljene intervjuje in so se tudi pozneje v projektu večkrat potrdile, so naslednje:

- Potrebno je stalno ozaveščanje o pomenu podpornih odnosov pri delu z ranljivejšimi skupinami otrok, kamor sodijo tudi otroci, ki so v neugodnem jezikovnem položaju.
- Pri prvem stiku z otrokom, ki ne razume slovensko, je pomembno, da je prvi pristop neobremenjen, prisotna morata biti nasmeh in spodbudna beseda, čeprav je ne razume. Zelo pomemben je tudi ton glasu.
- Pri izbiri komunikacijskega kanala se je treba zavedati, da ima vsak otrok drugačnega, pomembno pa je, da otroku preprosto pokažemo, da nam je mar zanj in da se zanj pristno zanimamo, mu postopoma dajemo občutek varnosti, za kar je včasih potrebnih več tednov, mesecev.
- Pomemben komunikacijski kanal, preko katerega se otrok odpre, so vsekakor risbe; preko risb, slik, ilustracij namreč otroci lahko marsikaj sporočajo.
- Intervjuvanci so se z otroki učili na različne načine, skozi različne dejavnosti, npr. skozi likovne aktivnosti, igro (če gre za manjše otroke), s pomočjo slik, z opisovanjem slik in pogovore. Jezikovne ovire so presegali z mimiko, s kretnjami, tudi s prevajalnikom ali s slovarji, vsekakor pa je najlažji način slikovno gradivo. Pomemben medij za preseganje jezikovnih ovir so lahko didaktične ali proste igre, športne dejavnosti, seveda pa tudi razni didaktični pripomočki za učenje jezika.
- Če obstaja posredni jezik, se zagotovo pogovarja z njim, saj je zagotovljena lažja komunikacija, npr. z angleščino, s srbsščino, hrvaščino, z osnovami albanščine, ruščine ... Če posrednega jezika ni, se izobraževalci in izobraževalke sporazumevajo s kretnjami in z mimiko ob pomoči slik.

- Za uspešno socializacijo otroka je nujno delati tudi s skupino. Ključno je dosledno sporočanje, da smo za počutje vseh v skupini soodgovorni.⁶
- Pri socializaciji otroka v okolje je vsekakor pomemben prvi vtis, ko moramo dati novemu otroku v razredu vedeti, da je dobrodošel. Sošolce, sošolke, vrstnike in vrstnice se predhodno pripravi na to, da je novemu otroku težko, še posebej zaradi jezika, zato naj mu dajo vedeti, da je sprejet, mu pomagajo pri vseh njim vsakdanjih in samoumevnih zadevah (urnik, menjava učilnic, malica idr.).
- Zelo učinkovite dejavnosti za socializacijo otroka so spontani pogovori; preko iskrenega in sproščenega pogovora damo namreč otroku vedeti, da nam ni vseeno zanj in da mu želimo pomagati.

Podobno ugotovlja v raziskavi o stališčih otrok priseljencev Sonja Rutar (2018: 119): »[R]aziskava tudi kaže, da otroci priseljenci, vključeni v raziskavo, pri svojih vrstnikih ne cenijo zgolj njihovega odnosa z namenom vzpostavljanja prijateljstva, pač pa tudi odnos z namenom zagotavljanja učne uspešnosti. Prav zato je bilo mogoče vse odgovore povezati z dvema kategorijama, in sicer s socialno-emocionalnimi in spodbudnimi učnimi interakcijami.«

Kulturne razlike obstajajo, socialna resničnost ljudi iz drugih kulturnih okolij je v določenih vidikih drugačna. Stvari, ki so v večinski kulturi samoumevne, za otroke priseljencev, priseljenk ter tujcev in tujk včasih niso in obratno. Zelo pomembno je poznati in upoštevati, od kod otrok prihaja, v kakšnih okoliščinah je odraščal oziroma trenutno odrašča. To, kakor tudi številne druge inkluzivne prakse, velja pravzaprav za vse otroke, ne le za otroke priseljence. Prav je, da vsi upoštevamo in spoštujemo npr. drugačno hrano, odnose v družini, drugačne vrednote, vero, način razmišljanja in vedênja. Z veliko potrpljenja in z razumevanjem osnovnih kulturnih izhodišč je kulturne razlike lažje premagovati; v izobraževalnem prostoru je nujno poznavanje kulturnega ozadja otroka priseljenca. Pri tem je ključno poznavanje posameznikovega, posamezničinega osebne ozadja. Če gre za otroka/mladostnika, ki je v Sloveniji na lastno željo (zaradi učenja jezika, izmenjave, na obisku pri sorodnikih itd.), je izhodišče popolnoma drugačno, kot če gre za

⁶ V projektu ŠIPK *Razvoj programa za podporo otrokom beguncem pri vključevanju v socialno okolje* (STIK) se je kot dobra praksa pokazal sistem vrstniškega tutorstva. Dejavnosti, ki so bile najučinkovitejše, kjer so se krepila občutja povezanosti in pripadnosti, so bila skupna srečanja vseh učencev, učenk in študentov, študentk, kjer se niso učili, ampak so se predvsem zabavali.

otroka/mladostnika, ki je priseljen zaradi ekonomske migracije staršev ali celo zaradi imigracije družine.

Težave ob izvajanju aktivnosti z otroki, ki jim je SDTJ, predstavljajo vključevanje otroka priseljenca v neposredni pouk brez temeljnega znanja jezika izobraževanja; pri (ne)sodelovanju staršev, učencev, učenk in učiteljev, učiteljic; v razredni skupnosti se mestoma kažejo težave v predsodkih (tudi stereotipih).

Projekt DEAL se je začel s ciljem razvoja pismenosti in obvladovanja jezika za vse vrste učenja: ne zgolj za formalno šolsko učenje, temveč tudi za neformalne in informalne učne situacije. Med dvoletnim projektnim delom so bili načrtovani rezultati doseženi s sodelovanjem vseh projektnih partnerjev. Napisana in objavljena je bila publikacija *Zbirka primerov dobre prakse: Razvoj pismenosti in učenje jezika za mlajše učence v jezikovno manj ugodnih okoliščinah*, v kateri so predstavljeni vzorčni primeri učenja jezika otrok v manj ugodnih jezikovnih okoliščinah vseh sodelujočih držav. Na podlagi intervjujev izobraževalcev, izobraževalk v državah, vključenih v projekt, so bili prepoznani različni izzivi, s katerimi se izobraževalci, izobraževalke srečujejo, in elementi procesa, ki jih je treba posodobiti. Največji del projekta je zajemala izdelava transdisciplinarnih aktivnosti za razvoj pismenosti in učenja jezika. Izdelanih je bilo 80 aktivnosti, v katerih so navedene spodbude za aktivnosti in druga gradiva, potrebna za izvajanje. Obsežen opis aktivnosti in spodbud ter drugih gradiv, potrebnih za izvajanje, je združen v računalniški bazi spodbud za izvajanje transdisciplinarnih aktivnosti (v Bazi). Baza omogoča brezplačno iskanje gradiv in je prosto dostopna. Struktura Baze in način iskanja sta predstavljena v tem *Priročniku* in v krajšem, prosto dostopnem video posnetku. Vsi navedeni rezultati projekta so pripravljene v štirih jezikih: slovenskem, angleškem, hrvaškem in makedonskem; dostopni so na spletni strani projekta: <https://project-deal.eu>.

Temeljna ideja Projekta DEAL – *Razvoj pismenosti in učenje jezika za mlajše učence v jezikovno manj ugodnih okoliščinah* je pomoč otrokom, ki so zaradi svojih jezikovnih in kulturoloških posebnosti v neugodnem položaju, da bi svoje izkušnje učenja, ne glede na priložnost, kontekst ali temo, uporabili tudi za razvoj pismenosti in obvladovanje jezika. Zato so kot najpomembnejši rezultat projekta nastale aktivnosti za pridobitev jezikovnih kompetenc in razvoj pismenosti; vizualne in slušne spodbude za izvedbo aktivnosti so zbrane in brezplačno dostopne javnosti v *Bazi aktivnosti in spodbud*.

Prav tako pomemben rezultat projekta predstavlja *Privočnik*, katerega namen je dvojen, na eni strani nudi pomoč vsem, ki izvajajo aktivnosti, za enostavnejšo uporabo Baze, na drugi strani pa pomoč vodjem aktivnosti ne glede na njihovo formalno usposobljenost za poučevanje jezika z namenom podajanja osnovnih informacij o teoretičnih izhodiščih, na katerih temeljijo pripravljene aktivnosti.

Eden temeljnih ciljev projekta DEAL je promoviranje pozitivnih plati usvajanja jezika, pri čemer je v ospredje postavljena socialna inkluzija otrok, ki so v neugodnem položaju zaradi svojih jezikovnih in kulturoloških posebnosti ter nepoznavanja jezika šolanja. Pri tem so bila upoštevana naslednja izhodišča: razvoj pismenosti, povezovanje področij učenja (transdisciplinarnost), večjezičnost in jezikovna ozaveščenost, medkulturna kompetenca, različne oblike učenja, inovativnost in igrifikacija.

Prvo pomembno izhodišče zagotovo predstavlja **povezovanje področij učenja – transdisciplinarnost**. Ob kompetenci (splošne) pismenosti vključujejo ključne kompetence za vseživljenjsko učenje tudi razvoj kompetenc posameznih področij, kot so matematične kompetence, naravoslovne kompetence, digitalne kompetence (UL EU 2018/C 189). Za razvoj navedenih kompetenc je nujno poznavanje dejstev posameznih strokovnih področij, hkrati pa tudi sposobnost in zmožnost uporabe znanja določenega področja zaradi npr. pojasnjevanja (naravoslovnih) pojavov, rešavanja (matematičnih) problemov, ustvarjanja (digitalnih) vsebin itd. Čeprav so te kompetence usmerjene v posamezno vedo, imajo tudi skupne značilnosti – vključujejo namreč razvoj sposobnosti logičnega, racionalnega, sistematičnega in kreativnega mišljenja, hkrati pa terjajo poznavanje terminologije in jezikovnih vzorcev, s katerimi so izražene (Cvikić, Oreški, Turza-Bogdan 2020: 11).

V izobraževalnih sistemih partnerskih držav se navedene kompetence tradicionalno razvijajo znotraj različnih področij dejavnosti (vrtec) ali predmetnih področij (OŠ, SŠ). Za vsesplošen razvoj kompetenc pa je treba preseči nivo monodisciplinarnosti. Tako je treba otroke, ki se ne izobražujejo v materinščini, pri vseh predmetih opozarjati na besedišče in jezikovne značilnosti, ki so za neko področje pomembne; slovenščina torej ni le učni predmet, pač pa predvsem učni jezik. Ob razumevanju terminologije posameznega strokovnega področja je za razvoj matematične in naravoslovne pismenosti pomembna tudi splošna stopnja jezikovnokomunikacijskih sposobnosti učenca, učenke. Otrokom, ki se vključijo v izobraževanje v jeziku, ki jim je slovenščina DTJ, je treba omogočiti razvoj jezikovnokomunikacijskih

kompetenc z namenom zmožnosti razvijanja tudi drugih kompetenc. Ravno zato je bil pri oblikovanju aktivnosti, ki so nastale v projektu, eden od ciljev, da aktivnosti, ki imajo sicer jasno definiran jezikovnokomunikacijski cilj, hkrati spodbujajo oz. ustvarjajo temelj tudi za razvoj drugih vrst pismenosti, kar je omogočeno z integracijo različnih področij učenja in s tako oblikovanimi aktivnostmi, da so bodisi s temo bodisi z rezultati jasno usmerjene v različne strokovne ali umetniške discipline.

S takšnim pristopom je bil narejen pomemben premik od monodisciplinarnosti (usmerjenost izključno v jezikovne cilje) k transdisciplinarnosti, kar je v aktivnostih izraženo v korelaciji predmetnih področij in v usmerjenosti aktivnosti v razvijanje različnih vrst pismenosti (npr. bralna, matematična, naravoslovna, večjezična in večkulturna pismenost).

Pri zasnovi aktivnosti sta pomembno izhodišče predstavljali **večjezičnost in jezikovna ozaveščenost**, pri čemer je bilo upoštevano dejstvo, da je okolje otrok, ki so jim aktivnosti namenjene, večjezično in večkulturno. Otroci v družini uporabljajo en jezik ali več jezikov, ki se od jezika izobraževanja razlikujejo, prav tako pa tudi od jezika okolja. Ena izmed pomembnih nalog izobraževalnega sistema je podpirati večjezičnost učečih se ter zagotoviti priložnosti za razvoj večjezičnosti. Pomembno je, da otroku omogočimo uporabo vseh jezikov, ki jih zna, in sicer na primeren način, za učinkovito komunikacijo.

V dokumentih Sveta Evropske unije je zapisano, da je kompetenca večjezičnosti (druga kompetenca) v najožji povezavi s kompetenco pismenosti (UL EU 2018/C 189: 8): »Ta kompetenca določa sposobnost ustrezne uporabe različnih jezikov za učinkovito sporazumevanje. Zanj na splošno veljajo iste glavne razsežnosti spretnosti kot za pismenost: temelji na sposobnosti razumevanja, izražanja in razlage konceptov, misli, čustev, dejstev in mnenj tako v ustni kot pisni obliki (poslušanje, govor, branje in pisanje) v različnih ustreznih družbenih in kulturnih okoliščinah v skladu z željami ali potrebami posameznika. Jezikovne kompetence imajo zgodovinsko razsežnost, vključujejo pa tudi medkulturne kompetence. Zanje je potrebna sposobnost preskakovanja med različnimi jeziki in mediji, opisana v Skupnem evropskem referenčnem okviru. Vključuje lahko ohranjanje in nadaljnji razvoj kompetence za rabo maternega jezika ter pridobivanje znanja uradnega jezika ali jezikov države.« Večjezična kompetenca ni odvisna od stopnje znanja niti ni

odvisna od tega, ali gre za jezike, ki jih oseba obvlada spontano ali pa se jih uči kot tuje jezike.

Za doseg ciljne večjezičnosti morajo govorce in govorce med drugim razviti jezikovno zavest. Ta se v širšem smislu nanaša na ozaveščanje o obstoju različnih jezikov (jezikovna raznolikost) in s tem na preseganje predsodkov o različnih jezikih ter na spodbujanje zanimanja za druge jezike. Pojem jezikovnega zavedanja pa včasih enačimo z eno od njenih vrst – z metajezikovnim zavedanjem. Metajezikovno zavedanje se nanaša na zavedanje jezika kot sistema, njegovih elementov (glasov, besed) in pravil, po katerih so ti elementi v korelaciji (jezikovne oblike in njihove funkcije). Z razvojem metajezikovne zavesti otroci opazijo značilnosti jezikovne strukture v različnih jezikih, kar povečuje učinkovitost uporabe različnih jezikov (Cvikić, Oreški, Turza-Bogdan 2020: 12).

Pri oblikovanju aktivnosti v okviru projekta DEAL je bila posebna pozornost namenjena njihovi ustreznosti za razvoj večjezičnosti, pa tudi učinkovitosti za razvoj jezikovne zavesti. V jezikovno heterogenih skupinah otrok je lahko za razvoj jezikovne zavesti vseh otrok ista aktivnost usmerjena v različne jezike (npr. v materni jezik otrok in jezik izobraževanja ali jezik izobraževanja in tuji jezik, ki se ga otroci učijo v šoli).

Naslednje pomembno izhodišče pri snovanju aktivnosti je predstavljalo razvijanje **medkulturne zmožnosti**. Otroci, za katere so bile v okviru projekta DEAL pripravljene aktivnosti, imajo zelo pogosto, poleg jezika, tudi kulturno ozadje, ki je drugačno kot pri drugih otrocih v izobraževalnem sistemu, v katerega so vključeni. Tem otrokom je treba zagotoviti čim več priložnosti za učenje in srečevanje z drugimi kulturami ter vsem vključenim v izobraževalni sistem omogočiti izmenjavo kulturnih izkušenj in znanja. Zato bi moral biti pomemben cilj izobraževalnih dejavnosti razvoj medkulturne zmožnosti, tj. sposobnosti ustrezne komunikacije s pripadniki, pripadnicami druge kulture. Pri tem pa je treba izpostaviti in uzavestiti dejstvo pri vseh učečih se, da se razvita medkulturna zmožnost ne nanaša zgolj na opazovanje podobnosti in razlik med kulturami in na poznavanje različnih kultur, temveč tudi na razvijanje pozitivnega odnosa do različnih kultur, spretnosti kulturološko ustreznega komuniciranja in zavedanja sebe ter drugih. Tako razvita medkulturna zmožnost predstavlja pomemben sestavni del oblikovanja identitete večjezičnih ljudi in osebnostnega razvoja posameznika, posameznice, zato bi moral biti razvoj medkulturne zmožnosti sestavni del vsakega namenskega učenja jezikov.

Zato veliko aktivnosti (Cvikić, Oreški, Turza-Bogdan 2020: 15) temelji neposredno na otrokovi kulturni (in jezikovni) izkušnji, upoštevajoč dejstvo, da se otrok s pomočjo že znanega nauči nekaj novega, še neznanega, prav tako pa večina aktivnosti ponuja priložnost za izmenjavo kulturnih izkušenj in za razvoj pozitivnega odnosa do različnih kultur. Kulturna komponenta in razvoj medkulturnih zmožnosti sta tako bodisi glavni cilj aktivnosti, bodisi sta eden izmed ciljev, lahko pa se medkulturnost razvija posredno, s pogostimi in ciljno usmerjenimi aktivnostmi, ki omogočajo otrokom izmenjavo kulturnih izkušenj.

O pomenu medkulturne vzgoje in izobraževanja piše tudi Marijanca Ajša Vižintin v znanstveni monografiji *Medkulturna vzgoja in izobraževanje* (2017), v kateri predstavlja inovativni model medkulturne vzgoje in izobraževanja, sestavljen iz sedmih kriterijev: 1. medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo, 2. sistemska podpora pri vključevanju otrok priseljencev, 3. učitelji, učiteljice z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo, 4. razvoj zavedanja o večkulturni družbi pri vseh učnih predmetih, 5. medkulturni dialog na šoli, 6. sodelovanje s (starši) priseljenci, 7. sodelovanje z lokalno skupnostjo. Pri tem poudarja, da so v medkulturni model vključevanja aktivno vključeni učenci, učenke in starši, priseljeni in nepriseljeni, pedagoški delavci, delavke, priseljenci, priseljenke sami, društva priseljencev, priseljenk, organizacije v lokalnem okolju in pristojni državni organi, pri čemer vsak pedagoški delavec, vsaka pedagoška delavka s svojim odnosom, z znanjem in dejanji soustvarja vključevalno ali izključevalno družbo in je kot tak soodgovoren, soodgovorna za vključevanje.

Naslednje pomembno izhodišče pri snovanju aktivnosti so predstavljale **različne oblike učenja**, otroci se jezika namreč ne učijo samo v šolah in v okviru formalnega učenja, pač pa tudi v neformalnih in informalnih položajih. Zato je bilo eno temeljnih načel oblikovanja aktivnosti njihova možnost izvedbe v vseh okoliščinah. Glede na to, da so bivanje otroka v prostoru, igra in druženje priložnosti za usvajanje jezika, je bila posebna pozornost namenjena usvajanju jezika ter razvoju pismenosti tudi pri neformalnem in informalnem učenju. Pomen uporabe vsake situacije učenja za razvoj jezikovnokomunikacijskih sposobnosti je poudarjen tudi v dokumentih Sveta Evropske unije, v katerih je zapisano, da bi posamezniki (UL EU 2018/C 189: 8) »morali biti sposobni ustrezno uporabljati orodja ter se jezikov formalno, neformalno in informalno učiti vse življenje.«

Pomembno je poudariti, da se lahko vse tri oblike učenja izvajajo v okviru formalne šolske vzgoje: formalno – v učilnici z učiteljem, učiteljico, neformalno – na izletu, pri obisku gledališča ali prireditve in informalno – med odmorom, malico in pri vseh oblikah druženja.

Zadnje pomembno izhodišče, upoštevano pri snovanju aktivnosti, predstavljajo elementi **inovativnosti, kreativnosti** in **igrifikacije**.

Aktivnosti morajo biti za otroke privlačne in zanimive, pri čemer je pričakovati njihovo aktivno sodelovanje in obvladovanje jezika skozi igro in zabavo. Aktivnosti morajo izpolnjevati tudi merilo kreativnosti – ne le v načinu njihovega oblikovanja, ampak zlasti v spodbujanju otrok k jezikovni ustvarjalnosti. Ob osredinjenosti na otrokovo jezikovno ustvarjalnost in z elementi igrifikacije lahko tako ista aktivnost omogoča več izvedb, ne da bi bila aktivnost pri tem predvidljiva ali dolgočasna, hkrati pa z njo zagotavljamo motiviranost pri učečih se.

Zagotovo je treba ob vsem upoštevati tudi starost otrok, ki jim je aktivnost v osnovi namenjena glede na otrokova razvojna obdobja in starost v letih (3–5, 6–8, 9–11, 12–14). V nekaterih aktivnostih je zato zapisanih tudi več starostnih skupin, pri čemer je osnovno izvajanje aktivnosti namenjeno nižji starostni skupini, z višjo starostno skupino pa je možno aktivnosti nadaljevati, kot je predlagano v opisu aktivnosti.

V okviru projekta so bila pripravljena različna večjezična gradiva, ki so prosto dostopna na spletni strani projekta DEAL. Več dvojezičnih gradiv (v jeziku, ki ga otrok obvlada, in v slovenskem jeziku) pomeni odlično pomoč v začetnih fazah otrokovega učenja novega jezika. Kot pomembne so se pokazale tudi igre kot didaktični pripomoček (tudi različne psihosocialne igre). Temeljni rezultat projekta je 80 gradiv, ki vsebujejo nabor konkretnih metod in praktičnih primerov, prijemov, kako na poenostavljen, bolj prijazen, igriv način podati težjo snov (npr. sklanjatve), z naborom raznolikih metod za učinkovito usvajanje slovnice, pri mlajših otrocih pa zlasti za usvajanje besedišča.

5 Sklep

Učenje uradnega jezika nove države je za otroka priseljenca ključnega pomena, saj je to državni jezik, jezik okolja, jezik izobraževanja in učni predmet. V različnih raziskavah se je pokazalo, da otrok priseljenec, ki ima primanjkljaj na področju jezika, ne more biti uspešen niti pri drugih predmetih. Velja pa seveda tudi obratno: otrok priseljenec mora imeti možnost, da se uči novega jezika v vseh položajih, torej v formalnem, neformalnem in informalnem položaju. Zlasti v formalnem izobraževanju je treba upoštevati slovenščino kot učni jezik, kar seveda pomeni, da se učenke in učenci učijo jezika, zlasti strokovnega izrazja za posamezno področje, pri vseh dejavnostih v vrtcu in pri vseh predmetih v OŠ.

Vir

Projekt DEAL, 2020: *Razvoj pismenosti in učenje jezika za mlajše učence v jezikovno manj ugodnih okoliščinah*. <<https://project-deal.eu/sl/naslovna-3/>>. (Dostop 25. 4. 2021.)

Literatura

- Cvikić, Lidija, Oreški, Predrag in Tamara Turza-Bogdan (2020): *Priročnik za vodje aktivnosti*. Zagreb. <https://project-deal.eu/wp-content/uploads/2020/09/PRIRUCNIK_SLOVENSKI_2.pdf>. (Dostop 19. 5. 2021.)
- Eurydice Slovenija, 2019: *Slovenija med reprezentativnimi politikami in ukrepi za vključevanje učencev priseljencev v šolo*. <<http://www.eurydice.si/novice/tema-meseca/slovenija-med-representativnimi-politikami-in-ukrepi-za-vkljucevanje-ucencev-priseljencev-v-solo/>>. (Dostop 19. 5. 2021.)
- Haramija, Dragica, 2020: Uvod. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba UM: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 1–3. <<https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>>. (Dostop 19. 5. 2021.)
- Haramija, Dragica (ur.), 2020: *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba UM: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <<https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>>. (Dostop 19. 5. 2021.)
- Jelen Madruša, Mojca in Ivana Majcen, 2018: *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Projekt: Soočenje z izzivi medkulturnega sobivanja. <<http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf>>. (Dostop 26. 4. 2021.)
- Knez, Mihaela, 2009: Jezikovno vključevanje (in izključevanje) otrok priseljencev. Marko Stabej (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike/The Infrastructure of the Slovene Language and Slovene Studies*. Simpozij Obdobja 28. Ljubljana. 197–202. <<https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/28-Knez.pdf>>. (Dostop: 20. 5. 2021.)
- Knez, Mihaela, Klemen, Matej, Kern Andoljšek, Damjana in Katja Kralj, 2020: *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence, Program osnovna šola, Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni_pouk_slovenscine_za_ucence_priseljence_1.pdf>. (Dostop 20. 4. 2021.)

- Knez, Mihaela, Klemen, Matej, Kern Andoljšek, Damjana in Katja Kralj, 2020: *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence, Program osnovna šola, Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni_pouk_slovenscine_za_ucence_priseljence_2.pdf>. (Dostop 25. 4. 2021.)
- Lukšič Hacin, Marina, 2018: Selitvena dinamika slovenskega prostora v zgodovinski perspektivi. *Dve domovini: razprave o izseljenstvu* 29/48. 55–72. Dostopno tudi na <<https://ojs.zrc-sazu.si/twohomelands/article/view/7128/6649>>. (Dostop 23. 4. 2021.)
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole*, 2019. Uradni list RS, 54 (6. 9. 2019). <<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2019-01-2463/>>. (Dostop 19. 5. 2021.)
- Rutar, Sonja, 2018: Kakovost šole s perspektive učencev s priseljsko izkušnjo kot izhodišče za zagotavljanje inkluzivnega izobraževanja. *Dve domovini: razprave o izseljenstvu* 29/48. 109–127. Dostopno tudi na <http://twohomelands.zrc-sazu.si/uploads/articles/1531426085_Rutar_kakovost%20sole%20s%20perpektive%20priseljencev.pdf>. (Dostop 23. 4. 2021.)
- Pirih Svetina, Nataša (2005): *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.
- Rutar, Sonja in Mojca Jelen Madruša, 2018: Individualni načrt aktivnosti (INA) kot podpora pri zagotavljanju socialne vključenosti in učne uspešnosti otrok. Kocbek, Katarina (ur.): *Poročilo o evalvaciji Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Ljubljana: ISA Institut. 8–12. <http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/Evalvacijsko-poro%C4%8Dilo_s-prilogami.pdf>. (Dostop 20. 5. 2021.)
- Stabej, Marko, 2004: Slovenščina kot drugi/tuji jezik in slovensko jezikovno načrtovanje. *Jezik in slovstvo* 49/3-4. 5–16. Dostopno tudi na: <<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-0BALQN20/f6626e9a-dc3f-4c2f-956c-5953414a9fb1/PDF>>. (Dostop: 20. 4. 2021.)
- Ustava Republike Slovenije*, 1991. Uradni list RS, 33 (28. 12. 1991). <https://www.uradni-list.si/_pdf/1991/Ur/u1991033.pdf>. (Dostop 17. 5. 2021.)
- Vižintin, Marjanca Ajša, 2017: *Medkulturna vzgoja in izobraževanje: vključevanje otrok priseljencev*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o tujcih (ZTuj-2F)*, 2021. Uradni list RS, 57/21 (12. 4. 2021). <<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2021-01-1153/zakon-o-spremembah-in-dopolnitvah-zakona-o-tujcih-ztuj-2f>>. (Dostop 18. 5. 2021.)
- Eva D. Bahovec idr., 1999: *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno tudi na: <<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf>>. (Dostop 18. 5. 2021.)

VLOGA DIDAKTIČNIH NAČEL PRI UČENJU JEZIKA

MILENA IVANUŠ GRMEK IN MONIKA MITHANS

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
E-pošta: milena.grmek@um.si, monika.mithans1@um.si

Povzetek Didaktična načela so osnovna vodila za pripravljanje učiteljev na pouk in izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa. Oblikovala so se na podlagi učne prakse in veljajo za vse predmete in vse stopnje šolanja. V prispevku bomo med seboj primerjali didaktična načela pri slovenskem jeziku, ki jih je v svoji *Didaktiki slovenskega jezika* predstavil France Žagar (1996), in splošna didaktična načela, ki jih v svoji *Didaktiki* navajajo Marjan Blažič, Milena Ivanuš Grmek, Martin Kramar in France Strmčnik (2003). Pomembno je, da učitelj pozna didaktična načela in jih upošteva v svoji pedagoški praksi, saj odločilno vplivajo na njeno kakovost in uresničevanje učnih ciljev.

Ključne besede:

didaktična
načela pri
slovenskem
jeziku,
jezikovni pouk,
splošna
didaktična
načela,
slovenski
jezik,
učni
proces

THE IMPORTANCE OF DIDACTIC PRINCIPLES IN LANGUAGE LEARNING

MILENA IVANUŠ GRMEK & MONIKA MITHANS

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
E-mail: milena.grmek@um.si, monika.mithans1@um.si

Abstract Didactic principles are the basic guidelines through which teachers prepare lessons and carry out the educational process. Didactic principles are based on the teaching practice and are applied in all school subjects and on all levels of education. The following article deals with the comparison of didactic principles of Slovenian language, presented by France Žagar in his work *Didactics of Slovenian Language* (1996), and general didactic principles, presented by Marjan Blažič, Milena Ivanuš Grmek, Martin Kramar and Drance Strmčnik in their work *Didactics* (2003). It is important that teachers are familiar with didactic principles and apply them in their pedagogical practice, since they have a tremendous influence on both, the quality of pedagogical practice, as well as reaching educational goals.

Keywords:
didactic
principles of
Slovenian
language,
language
lesson,
general
didactic
principles,
Slovenian
language,
learning-teaching
process

1 Uvod¹

Zgodovino poučevanja jezikov bi lahko po mnenju Janeza Skele (2019: 11) imenovali tudi zgodovino iskanja prave metode. Dolgo je bilo namreč zakoreninjeno prepričanje, da obstaja metoda, ki bo ustrezala večini ali vsem učencem in da bodo z njenim odkritjem enkrat za vselej razrešene težave jezikovnega poučevanja. Iskanje novih metod poučevanja jezikov je povzročilo pravi metodološki blodnjak in okrog leta 1970 se je dotakratni pomen metod začel zmanjševati. Številni učitelji in strokovnjaki so to utemeljevali z dejstvom (Skela 2019: 12), »da so metode preozke kot takšne neprimerne kot teorije poučevanja jezikov in da bi se morali osredotočiti na pomembnejše vidike jezikovnega učenja.«

Vsa prizadevanja po iskanju prave metode so privedla do tega, da so učitelji postavljeni pred velik izziv, saj naj bi bili »zmožni izbirati, prilagajati in razvijati lastne teorije in prakse poučevanja« (Skela 2019: 13), ki bodo prispevale k uspešnemu poučevanju jezikov, kot temeljnemu sestavnemu delu znanja, ki postaja v današnjem svetu ključ do blaginje posameznika, države in posamezne družbe. Kakovostno znanje pa lahko reproducira le kakovosten šolski sistem (Bela knjiga 2011: 18), katerega temelj je kakovostno vzgojno-izobraževalno delo.

Pomembno vlogo pri zagotavljanju kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela oz. uspešnega poučevanja in učenja nedvomno igrata didaktična načela, »kot logične posplošitve učnih spoznanj in izkušenj« (Blažič idr. 2003: 166), nastala na »podlagi znanstvene analize uspešne učne prakse.« (Andoljšek 1976: 30)

Že Vladimir Poljak (1974: 235) je trdil, da mora človek, če želi delo uspešno opraviti, pri vsakem delu upoštevati določena načela. Po njegovem prepričanju (Poljak 1974: 235):

Ni področja človeškega dela, pri katerem ne bi bilo treba spoštovati prav nobenih takih načel; nasprotno, kolikor bolj zapleteno in delikatnejše je človeško delo, toliko več je formalnih načel.

¹ Poglavlje sta Ivanuš Grmek in Mithans napisali v okviru projekta J5-9328 *Izobraževanje učiteljev kot dejavniki zagotavljanja kakovostnega vseživljenjskega učenja v učeh se družbi / v družbi hitrih družbeno - gospodarskih sprememb in negotove prihodnosti*, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Tudi vzgojno-izobraževalni proces lahko z gotovostjo uvrstimo med zapletene dejavnosti in zato je razumljivo, da so se v didaktiki izoblikovala številna načela, ki jih morajo učitelji upoštevati, če želijo doseči uspeh (Poljak 1974: 235).

Splošna didaktična načela veljajo za pouk vseh predmetov, torej tudi za jezikovni pouk. Zaradi posebne narave jezikovnega pouka pa jih je potrebno prilagoditi in dopolniti z načeli, povezanimi izključno s poukom jezikov (Šilih 1955: 22).

2 Didaktična načela

Didaktična načela predstavljajo pomembno teoretično podlago tako pouku kot izobraževanju in vzgajanju nasploh (Strmčnik 2001: 291–294), a niso edine didaktične prvine oz. razlogi za učne odločitve (Blažič idr. 2003: 166). Predstavljajo norme, ki se nanašajo na izvajanje določene kakovostne dimenzije poučevanja (Rotraud 2017: 133). V splošnem pomenu slovarji načela opredeljujejo kot vodila, osnove oz. smernice delovanja.

Splošna didaktika pravi, da je didaktična načela treba upoštevati pri celotnem pouku, kar poudarja tudi Šilih (1955: 22). Splošna didaktična načela veljajo tudi za jezikovni pouk. V povezavi s tem Šilih (1955: 22) opozarja, da je splošna načela treba prilagoditi jezikovnemu pouku in jih dopolniti še z načeli, ki veljajo izključno za jezikovni pouk.

Tudi Strmčnik (2001: 295) opozarja na relativni pomen didaktičnih načel, ki jih je treba prilagajati konkretnim učnim situacijam in ne smejo biti razumljena kot neposredni napotki za konkretno učno delo. Učitelj mora torej dobro poznati vsa didaktična načela in njihova ozadja, da jih lahko prilagaja svoji učni situaciji.

Gustav Šilih (1970: 26) učna načela oz. didaktične principe definira kot »vodila za pouk, izpeljana iz nesporno veljavnih dognanj napredne znanosti, ki stoje nad vsemi učnimi postopki.« Ob pravilnem razumevanju in upoštevanju lahko učitelj z njihovo pomočjo uspešno organizira in vodi učne procese (Šilih 1970: 26).

Tudi Vladimir Poljak (1974: 235) meni, da so »didaktična načela določena načela, ki vodijo učitelja pri učnem delu, da uspešno uresniči svoje naloge.« Njihovo izvajanje po njegovem prepričanju temelji na objektivnih zakonitostih učnega procesa.

France Žagar (1996: 15) didaktična načela opredeli kot »osnovne smernice ali vodila, ki vplivajo na izbiro celotnega učnega procesa. Ta načela opozarjajo na bistvene značilnosti uspešnega pouka in svarijo pred različnimi pomanjkljivostmi v poučevanju. Tako prispevajo h kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa, a le, če jih učitelj upošteva pri izbiri učne snovi in metod dela, pri samem načrtovanju, izvajanju ter preverjanju in ocenjevanju znanja. (Žagar 1996: 15).«

Strmčnik (2001: 291) meni, da načela predstavljajo posplošitve spoznanj, ki niso obvezujoča kot zakoni in fleksibilnejša kot pravila. Razume jih kot smernice, kriterije za človekovo ravnanje v odločitvenih situacijah.

V preteklosti so se določena didaktična načela pojavljala zaradi družbenih potreb. V 17. stoletju je Komensky učno načelo nazornosti izpeljal iz potreb po boljšem znanju bodočih nosilcev trgovine. Učno načelo aktivnosti pri pouku se je pojavilo v obdobju industrializacije, ko je zaradi aktivnega dela v proizvodnji nastala potreba po aktivnosti učencev. Skozi zgodovino so se pojavljala nova načela in med tem so nekatera izginjala oz. se je spremenila njihova vsebina (Andoljšek 1976: 30–31).

Komensky je poleg splošne teorije didaktičnih procesov veliko svoje pozornosti namenil tudi učenju jezikov (Vučo 2012: 137). Poleg splošne teorije didaktike je Komensky, znan kot oče didaktike, jasno opredelil tudi učenje jezikov in poiskal odgovore na marsikatero vprašanje jezikovnega izobraževanja. Njegova didaktična stališča se nanašajo na vse predmete, a je v »središču izobraževanja jezik kot božji dar« in zato sodi poučevanje jezika med osrednja vprašanja pedagogike Komenskega (Vučo 2012: 140). Trdil je, »da se je treba vsak jezik učiti z rabo, s prakso, ne na podlagi pravil in slovnice. Priporočal je branje, ponavljanje, prepisovanje ter ustno in pisno posnemanje, oponašanje domačih govorcev, povezovanje slike in vsebine« (Vučo 2012: 140).

Andoljšek (1976: 30) je prepričan, da so didaktična načela odraz učinkovitega pouka. Učinkovitost pouka pa je odvisna od družbenih odnosov in zato so didaktična načela družbeno pogojena.

Z didaktičnimi načeli so se ukvarjali številni avtorji, ki so oblikovali različne sisteme didaktičnih načel, saj so načela različno družili oz. razčlenjevali. Razloge za takšno pestrost didaktičnih načel lahko po Andoljškovem (1973: 31) mnenju iščemo v različnih učnih praksah ter različnih pogledih na odnose med didaktičnimi zakonitostmi, načeli in pravili.

V nadaljevanju bomo podrobneje opredelili didaktična načela pri jezikovnem pouku in jih primerjali s splošnimi didaktičnimi načeli, ki so jih v svojem visokošolskem učbeniku zapisali Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik (2003).

3 Didaktična načela pri slovenskem jeziku

V tem poglavju se bomo oprli na opredelitev didaktičnih načel, kot jih je v svoji knjigi *Didaktika slovenskega jezika v osnovni šoli* opredelil didaktik in slavist France Žagar; didaktična načela obravnava skozi didaktiko slovenskega jezika.

Žagar (1996: 15) navaja sledeča didaktična načela:

- »načelo primernosti pouka razvojni stopnji učencev in postopnosti,
- načelo individualizacije in diferenciacije pouka,
- načelo nazornosti,
- načelo aktivnosti in zavestnosti,
- načelo naslonitve izražanja na doživljanje učencev,
- načelo naslonitve knjižnega jezika na vsakdanji govor učencev,
- načelo prvenstva govorenega jezika pred pisnim,
- načelo znanstvenosti in sistematičnosti,
- načelo trajnosti znanja in stalnega samoizobraževanja.«

Na začetku poglavja o didaktičnih načelih je Žagar (1996: 15) opozoril na dejstvo, da sistem didaktičnih načel ni ustaljen in da razvoj šolstva prinaša nova načela. Na osnovi pregleda literature (Pirih Svetina 1996; Jenko 2015) nismo zasledili novih didaktičnih načel pri pouku slovenskega jezika.

3.1 Načelo primernosti pouka razvojni stopnji učencev in postopnosti

To načelo od učitelja zahteva, da učence vodi k novim znanjem, navadam in spretnostim tako, da upošteva njihove telesne in duševne zmogljivosti. Vsako učno snov mora torej prilagoditi tako, da jo učenci na dani razvojni stopnji lahko razumejo. Izbor učne snovi je povezan tudi z znanstveno sistematiko in zato se načelo primernosti pouka razvojni stopnji učencev prepleta tudi z načelom znanstvenosti in sistematičnosti (Žagar 1996: 15).

To načelo zajema tudi zahtevo po postopnosti pouka, ki se odraža v postopnem izvajanju procesa in postopnem doseganju postavljenih ciljev (Žagar 1996: 16; Kramar 2009: 134).

Postopnost se torej doseže z ustreznim stopnjevanjem celotnega pouka (ciljev, vsebin, načinov delovanja) (Kramar 2009: 134).

To dosežemo s pravili, ki jih je izoblikoval nemški pedagog Adolph Diesterweg in so sledeča (Žagar 1996: 16; Kramar 2009: 134):

- od lažjega k težjemu,
- od znanega k neznanemu,
- od preprostega (enostavnega) k sestavljenemu (zapletenemu),
- od bližnjega k daljnemu,
- od konkretnega k abstraktnemu.

Za jezikovni pouk v glavnem velja, da se učenci brati in pisati učijo v obdobju konkretno logičnega mišljenja (7 do 11 let), proučevanje bolj abstraktnih slovničnih pojmov pa je predvideno v obdobju formalno logičnega mišljenja (od 12 let naprej) (Žagar 1996: 16).

3.2 Načelo individualizacije in diferenciacije pouka

Pojem sposobnosti se oblikuje iz ugotovitve, da »v enakih objektivnih okoliščinah in pri enakem predznanju in vajah uspeh različnih učencev ni enak.« (Kubale 2016: 18) Zaradi različnih sposobnosti se pojavijo največje razlike med učenci in prav od njih je odvisen rezultat sodelovanja med učiteljem in učenci (Kubale 2016: 18).

Načelo individualizacije in diferenciacije pouka od učitelja zahteva, da pri svojem delu upošteva individualne značilnosti učencev. Upoštevanje posebnosti vsakega posameznika pa je pri neposrednem delu v razredu zelo težko, saj od učitelja pričakuje poznavanje vsakega posameznega učenca in prilagajanje pomoči njegovim individualnim značilnostim (Žagar 1996: 16).

3.3 Načelo nazornosti

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014) pomen besede nazoren opredeljuje sledeče: »ki vsebuje elemente, ki povečujejo dojemljivost, razumljivost; s čuti zaznaven, resničen, stvaren.« Nazornost torej zajema dejavnike, ki povečujejo dojemljivost, in poudarja pomen čutnega zaznavanja.

Nazornost učencem omogoča stik z resničnostjo. Različni čutni dražljaji jim približajo in izboljšajo sprejemanje novih informacij ter pripomorejo h konstruiranju novega znanja oz. razvijanju novih sposobnosti in lastnosti. Spoznavanje se tako preko konkretnega čutnega zaznavanja nadaljuje v miselno razčlenjevanje, razumevanje, posploševanje, usvajanje (Kramar 2009: 141).

France Žagar (1996: 17) poudarja, da je uresničevanje načela nazornosti v šolskem prostoru odvisno predvsem od učnega predmeta in starosti učencev. V nižjih razredih mora učitelj uporabljati več ponazoril kot v višjih. Pouk pa je nazoren le, če je opazovanje ponazoril povezano z razmišljanjem.

Pri učenju jezikov se učenci srečujejo z zelo abstraktno stvarnostjo. V povedih oz. besedilih namreč opazujejo jezikovna sredstva in iz njih izpeljujejo pravila. Pri tem pa morajo ugotavljati tako glasovno ali vidno stran jezikovne enote kot njen pomen. Učenje slovničnih pravil je nazorno le, če je podprto z ilustrativnimi primeri, kar zagotavlja razumevanje pravil s strani učencev in ne zgolj mehanično ponavljanje za učiteljem (Žagar 1996: 17).

3.4 Načelo aktivnosti in zavestnosti

Načelo aktivnosti je osnovano na dejstvu, da je prav aktivnost temeljni pogoj za razvoj človeka in njegov vzgojno-izobraževalni napredek (Kramar 2009: 135). Žagar (1996: 17) meni, da je načelo aktivnosti upoštevano, če učenci do znanja in spretnosti pridejo z lastno aktivnostjo. Načelo zavestnosti pa je upoštevano, če učenec pridobljeno snov razume in jo zna tudi uporabiti.

Učenci ne morejo biti aktivni, če jim učitelj posreduje že gotova spoznanja, namesto da bi jim dovolil, da preko vprašanja sami poiščejo rešitve. Aktivnost ovira tudi učiteljeva nepotrpežljivost in nesposobnost empatije. S strani učencev pa je aktivnost lahko ovirana zaradi njihove naglosti, ugibanja odgovorov in premajhne usmerjenosti na bistvo problema (Žagar 1996: 18).

3.5 Načelo naslonitve izražanja na doživljanje učencev

Sodobni pedagoški procesi naj bi temeljili na demokratičnosti klime in odnosov, tako na ravni šole kot pri pouku (Kovač Šebart in Krek 2007), otroci pa naj bi imeli več pravice do doživljanja in čustvovanja. Pouk je čedalje bolj obogaten z igrami, raznimi tekmovanji, obiski gledališč, ekskurzijami, bivanjem v naravi ipd. (Žagar 1996: 18).

Zlasti pri govornem in pisnem izražanju se učitelj naslanja na »doživljanje, zamisli in zanimanja otrok.« Pripravljenost govornega in pisnega izražanja učitelj spodbuja predvsem z ustvarjanjem sproščenega razrednega vzdušja, za katerega so značilni vedrina, igrivost, zaupljivost in sprejemanje vsakega učenca. Le v spodbudnem vzdušju lahko učenci svoje doživljanje in ideje opisujejo neprisiljeno in pristno, kar je predpogoj za ustvarjanje kakovostnih besedil (Žagar 1996: 18).

Ustvarjanje zelo kakovostnih besedil poleg tega zahteva veliko obvladovanje jezikovnih spretnosti in dolgotrajno delo pri razvijanju lastnih zamisli. Za to pri pouku ni najboljših pogojev, boljše pogoje za takšno ustvarjanje ponujajo literarni in novinarski krožki (Žagar 1996: 18).

3.6 Načelo naslonitve knjižnega jezika na vsakdanji govor učencev

Načelo naslonitve knjižnega jezika na vsakdanji govor učencev je nastalo zaradi dejstva, da otroci v šolo vstopijo z znanjem pogovorne oz. narečne različice jezika, ki je drugačna od knjižnega jezika, ki se ga poučuje v šoli. Učitelj mora sprejemati govor svojih učencev in biti strpen, a hkrati opozarjati na druge različice. Učence mora postopoma navajati na prilagajanje načinov govorjenja sogovornu in drugim okoliščinam sporočanja (Žagar 1996: 19).

»Jezikovni pouk je učinkovitejši, če se učitelj zaveda, kateri glasovi, oblike in besede so v knjižnem jeziku drugačni kot v govoru učencev.« (Žagar 1996: 19) Tako lahko dodaja opuščene samoglasnike, zamenjuje naglašene glasove s knjižnimi, organizira vaje za jezikovne oblike, ki jih učenci niso vešči (Žagar 1996: 19).

3.7 Načelo prvenstva govorenega jezika pred pisnim

V skladu s tem načelom naj učitelj učence vodi od govora k pisnemu izražanju ter dovolj časa in pozornosti nameni govornim vajam in nastopom učencev (Žagar 1996: 19).

Žagar (1996: 20) opozarja, da mora učitelj pri slovenskem jeziku vsak teden nekaj časa odmeriti kultiviranju govornih besed. Pri tem lahko učenci govorijo tudi o temah izven obravnavane učne snovi. V nižjih razredih lahko tako pripovedujejo o svojih igračah, družini; učenci v višjih razredih pa o temah, ki jih zanimajo.

3.8 Načelo znanstvenosti in sistematičnosti

Od učitelja slovenskega jezika to načelo zahteva, da »uči v skladu s spoznanji sodobne slovenistike in da skrbi za postopno nastajajoč red v naučeni učni snovi.« (Žagar 1996: 20) Tako morajo ravnati tudi učitelji vseh drugih predmetov.

Učitelji morajo upoštevati, da so mlajši učenci sposobni sprejeti le elementarna spoznanja, ki jih mora učitelj podati tako, da jih bo pozneje mogoče nadgrajevati in poglobljati. Tudi pri sistematiki v nižjih razredih se je treba zavedati, da ne more biti popolnoma znanstvena, ampak mora obsegati le najpomembnejše sestavne dele, ki se kasneje izpopolnjujejo (Žagar 1996: 20).

V povezavi s tem načelom Žagar (1996: 20) opozarja, da mora biti učenje slovnice učencem v pomoč pri pravilni in učinkoviti uporabi jezika in ne namenjeno samo sebi. Še posebej pri mlajših učencih morajo učitelji oblikovati učencem razumljiva in koristna pojasnila slovničnih pravil.

3.9 Načelo trajnosti znanja in stalnega samoizobraževanja

To načelo zahteva, »da je znanje trajno, uporabno in da se je treba stalno truditi za njegovo pomnoževanje.« (Žagar 1996: 20)

Trajnost znanja, spretnosti in navad se lahko doseže le z vadenjem in ponavljanjem. Pri pouku slovenskega jezika, v okviru katerega učenci razvijajo govorne, bralne in pisne spretnosti, je potrebno veliko vadenja in ponavljanja, ki poteka tako pri pouku kot doma (Žagar 1996: 20–21). To dejstvo je prenosljivo tudi na učenje drugih jezikov.

Pri učenju jezikov se pravopis utrjuje s pomočjo narekov, pravorečje s pomočjo pripravljenega branja, slovnica z besedno in stavčno analizo, poznavanje književnosti s šolskim in domačim branjem itd. Zapomnitev učne snovi lahko olajšajo miselni vzorci, tabele, sheme ter mnemotehnični stavki (Žagar 1996: 21).

Učitelj mora biti pozoren, da se učenci učijo z razumevanjem. Torej ne sme dopuščati mehaničnega znanja, ki ne prinaša pravega in trajnega znanja (Žagar 1996: 21).

Zelo pomembna naloga šole oz. učitelja je tudi v tem, da v učencih prebudi zanimanje za učenje jezika in jih usposobi za samoizobraževanje, saj se znanje neprestano nadgrajuje in spreminja (Žagar 1996: 21).

4 Didaktična načela v splošni didaktiki in pri didaktiki slovenskega jezika

Pregled literature (Šilih 1970; Andoljšek 1976; Poljak 1974; Žagar 1996; Strmčnik 2001; Blažič idr., 2003; Kramar 2009) kaže, da sistemi didaktičnih načel med različnimi avtorji niso usklajeni in da na tem področju didaktike vlada velika različnost v poimenovanjih. Avtorji načela različno poimenujejo, jih različno razčlenjujejo in združujejo.

V nadaljevanju med seboj primerjamo didaktična načela Franceta Žagarja (1996) in didaktična načela, ki so jih v svojem visokošolskem učbeniku *Didaktika* opredelili Blažič in soavtorji (2003). Didaktična načela bomo med seboj primerjali ter iskali podobnosti in razlike med njimi.

Prva razlika med obravnavanima sistemoma didaktičnih načel je v številu načel. Žagar (1996: 15) jih navaja devet, medtem ko jih Blažič idr. (2003: 166–225) navajajo sedem.

Blažič idr. (2003: 166–225) navajajo naslednja didaktična načela:

- učna aktivnost v funkciji učenčevega razvoja,
- enotnost učno konkretnega (nazornega) in abstraktnega (pojmovnega),
- strukturiranost in sistematičnost pouka,
- racionalnost in ekonomičnost pouka,
- problemskost pouka,
- učna diferenciacija in individualizacija,
- življenjskost šole in pouka oz. povezanost teorije in prakse.

4.1 Učna aktivnost v funkciji učenčevega razvoja

Kot prvo načelo so Blažič idr. (2003: 172) navedli načelo učne aktivnosti v funkciji učenčevega razvoja. V učni aktivnosti vidijo ključ do otrokovega uspeha na vzgojno-izobraževalnem področju in v splošnem razvoju. Zato je učna aktivnost učencev, po njihovem prepričanju, treba nenehno spodbujati in vzdrževati oz. učence motivirati za delo. Brez motiviranja učencev torej ne moremo pričakovati njihovega aktivnega udejstvovanja (Blažič idr. 2003: 172).

Vsekakor je za pravilno upoštevanje tega načela pomembna motivacija (Šilih 1970: 30), kajti aktivnosti ni brez notranjega vzgiba in zunanjih spodbud (Kubale 2016: 19). Prav od vrste in stopnje motivacije je odvisna kakovost doseženih učnih rezultatov, torej ali bo znanje, ki ga bo učenec osvojil, trajno, uporabno in poglobljeno ali pa ne (Marentič Požarnik 2012: 184).

Maier (1995: 50) motivacijo pojmuje kot osnovo za usvajanje jezika in pravi, da učenje jezikov brez motivacije ne more biti uspešno. O pomenu motivacije za učenje jezikov je govoril že Komensky, ki je bil prepričan, da mora biti učitelj pri svojem delu zagnan in da mora spodbujati učence (Vučo 2012: 142).

»Učna motivacija je skupen pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji; obsega vse, kar daje (od zunaj ali od znotraj) pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost« (Marentič Požarnik 2012: 184).

Različne raziskave so pokazale, da »igra učenčeva motivacija pri uspešnem učenju jezika odločilno vlogo« (Skela, Razdevšek-Pučko in Čok 1999: 30).

Če učenci niso motivirani, se neradi lotevajo nalog, se obotavljajo, med poukom sanjarijo ali se upravljaju nalog celo uprejo (Marentič Požarnik 2012: 184). Za aktivno udejstvovanje učencev mora učitelj zato odkriti pravi motiv za njihova ravnanja, ki se skrivajo v učenčevih potrebah, željah in čustvenih stanjih. Osnovna naloga učitelja je torej, da zna učence pravilno motivirati, zato mora poznati najrazličnejša motivacijska sredstva in njihovo učinkovitost (Kubale 2016: 19).

Učno aktivnost lahko spodbujamo s primarnimi (zanimive učne vsebine, vključevanje izkušenj učencev, njihovih interesov idr.), sekundarnimi (nagrade, priznanja idr.) in terciarnimi motivi (učni pogoji, učni prostor, čas učenja idr.). Učitelj mora pri pouku učencem omogočiti vse vrste učne aktivnosti (gibalna, čustveno-doživljajska in umska) in stremeti k čim večji stopnji učenčeve samostojnosti, saj je od nje odvisna kakovost aktivnosti in celotno vzgojno-izobraževalno oblikovanje učencev. Poleg tega se mora učitelj zavedati, da je pri aktivnosti pomembno predvsem, kaj in kako delajo učenci, saj je za celovit in vsestranski razvoj učencev odločilnega pomena njihova samoaktivnost (Blažič idr. 2003: 173–185).

Tudi Vladimir Poljak (1974: 241) podobno kot Blažič idr. (2003: 172) načelo učne aktivnosti navaja skupaj z razvojem. Človek z lastnim delom oz. aktivnostjo namreč spreminja naravo zunaj sebe, s tem posledično spreminja tudi sebe in se osebnostno dviga na višjo raven (Poljak, 1974: 241). »Aktivnost je torej pogoj razvoju, in zaradi tega izvajamo didaktično načelo enotnosti aktivnosti in razvoja,« pravi Poljak (1974: 242).

V nasprotju s Poljakom in Blažičem ter soavtorji Šilih (1970: 29) načela aktivnosti ne povezuje z razvojem. Po njegovem bo to načelo uspešno, če bo aktivnost izhajala iz učencev oz. bo spontana. Če bo aktivnost zavestna, torej če se bodo učenci zavedali namena ter vzroka pouka. Poleg naštetega pa je za uspeh pomembno tudi, da učenci aktivnosti opravijo v skladu s svojimi sposobnostmi in vanje vložijo ves svoj trud (Šilih 1970: 29–30).

Žagar (1996: 17–18) načelo aktivnosti omenja skupaj z zavestnostjo, Blažič in soavtorji (2003: 172) pa skupaj z razvojem. Torej morajo po Žagarjevem (1996: 17–18) prepričanju v povezavi s tem načelom učenci snov pridobiti aktivno, jo razumeti in jo znati tudi zavestno uporabljati. Blažič in soavtorji (2003: 174) pa ne govorijo o zavestnosti, ampak o aktivnosti, ki je zavestna, ter med pogoje učne aktivnosti uvrščajo (Blažič idr. 2003: 187):

- solidna profesionalna usposobljenost učiteljev,
- jasno opredeljeni učni cilji,
- čim več notranje motivacije,
- razvite delovne navade,
- sproščeno ozračje in demokratični odnosi,
- dobro organizirano in pestro učno delo,
- individualizacija (učna obremenjenost, stil učenja),
- upoštevanje izkušenj in predznanja učencev,
- povezanost pouka z znanjem in življenjem,
- problemsko obarvan pouk,
- aktivnejše učne metode.

Tudi Poljak (1974: 242) opozarja, da mora biti za uresničevanje načela aktivnosti aktivnost pri pouku zavestna.

Tako Žagar (1996: 17–18) kot Blažič idr. (2003: 172–187) izpostavljajo, da morajo biti učenci aktivni sooblikovalci učnega procesa. Vsi v povezavi z aktivnostjo izpostavljajo tudi vlogo učitelja, ki mora učne aktivnosti voditi tako, da bodo učenci aktivno vključeni v pouk vedno, ko je to mogoče.

Z aktivnim vključevanjem učence navajamo na samostojno učenje, prispevamo k njihovi motivaciji in posledično dvigamo nivo znanja. Učencem več možnosti aktivnega vključevanja omogočajo učitelji, ki pri pouku uporabljajo strategije odprtega pouka (Mithans 2017: 127).

4.2 Enotnost učnokonkretnega (nazornega) in abstraktnega (pojmovnega)

Prav nazornost je postavljena v središče didaktičnih načel, saj se z njo, v določenem smislu, povezuje celotna didaktika (Blažič idr. 2003: 187).

Medveš (1993: 10) je kot tvorca nazornega pouka poimenoval Komenskega, katerega zlato pravilo didaktike je: »Ljudi je treba do največje možne mere učiti, da svojega znanja ne črpajo iz knjig, ampak da proučujejo nebo, zemljo, hraste in bukve, to je same stvari, ne pa tuja zapažanja in mišljenje o stvareh« (Komensky 1995: 105).

V povezavi z učenjem jezikov se je Komensky (1995: 119) zavzemal za povezovanje stvari in besed: »Katerikoli jezik učimo, tudi če je materinski, moramo kazati predmete, ki jih je treba poimenovati z besedami, prav tako obratno, kar učenci vidijo, slišijo, česar se dotaknejo ali kar okusijo, naj se učijo povedati z besedami, tako da se govor razvija vzporedno z razumevanjem.« Prva spodbuda pri učenju jezikov mora torej predstavljati usmeritev v zaznavanje s čutili (Vučo 2012: 140).

Tako Žagar (1996: 17) kot Blažič idr. (2003: 187) izpostavljajo, da daje nazornost prednost čutnim zaznavam pred govorjenjem o rečeh. V nasprotju z Žagarjem, ki načelo nazornosti opisuje samostojno, ga Blažič in soavtorji povezujejo z abstraktnostjo.

Na enotnost načela nazornosti in abstraktnosti opozarja tudi Poljak (1974: 238), ki pravi, da načelo nazornosti zagotavlja sprejemanje dejstev, načelo abstraktnosti pa sprejemanje posplošitev. A te enotnosti nazornosti in abstraktnosti ne smemo razumeti kot mehanično združevanje, ampak kot »stalen intelektualni proces, ki na podlagi dejstev postopoma vodi k posplošitvam« (Poljak 1974: 240). Pri tem mora učitelj vzpostaviti didaktične prehode med nazornostjo in abstraktnostjo, ki bodo učencem olajšali prehod od konkretnega k abstraktnemu. To pa od učitelja zahteva veliko spretnosti (Poljak 1974: 240).

Po prepričanju Blažiča idr. (2003: 187) nazornost »učencem pomaga, da preko metodičnega stika z neposredno stvarnostjo lažje dojemajo in utrjujejo abstraktnejše bistvo predmetov, pojavov in procesov stvarnosti«. Kar pa ni edina funkcija nazornosti, saj nazornost poleg tega prispeva k razvijanju »spoznavnih in doživljajskih sposobnosti ter lastnosti« in varuje »znanstveno neoporečno spoznavanje« (Blažič idr. 2003: 187–188).

Funkcije nazornosti se ne uresničijo same po sebi, ampak le s premišljenim in didaktično kakovostno izvedenim učnim procesom, ki upošteva sledeča vodila nazornosti (Kramar 2009: 142–143):

- Nazornost je učinkovita le, če so sredstva in postopki nazornosti skladni z njenim namenom. Učitelj mora zato dobro poznati namen nazornosti in usklajeno z njim izbrati, pripraviti in uporabiti različna sredstva prikazovanja ter izvesti ustrezne demonstracije.
- Učenci naj bi stvari zaznavali z vsemi čutili, zato mora učitelj poskrbeti za kompleksno in čim popolnejšo nazornost, kar pa je v veliki meri odvisno tudi od razpoložljivih didaktičnih sredstev. Učitelj mora ob tem upoštevati tudi razvojno stopnjo, razvitost in znanje učencev, njihovo sposobnost zbranosti in koncentracije ter sredstva in pogoje, v katerih poteka učni proces. Tem pogojem mora prilagoditi moč čutnih dražljajev ter učencem omogočiti časovno in količinsko ustrezno nazornost.
- Učencem morajo biti zagotovljeni ustrezni pogoji, ki omogočajo nemoteno zaznavanje.
- Namen nazornosti je v sprožanju miselnih aktivnosti, zato morajo biti učenci aktivno vključeni v procese ponazarjanja.
- Nazornost mora biti vključena v vse faze učnega procesa.
- Zaradi pristnosti so za nazornost najprimernejša naravna oz. resnična sredstva, ki omogočajo najučinkovitejšo nazornost.
- Velik pomen pri zagotavljanju nazornosti igra tudi izrazna nazornost, ki jo z govornim izražanjem in govorico telesa zagotavlja učitelj.

Poljak (1974: 238) pravi, da učitelj upošteva načelo nazornosti, če učencem omogoči, »da med poukom s čutili neposredno dojemajo objektivno stvarnost, ki se pri pouku preučuje«.

Ločimo čutno ali situacijsko nazornost, ki je pomembnejša za mlajše učence, saj je povezana s prikazovanjem konkretnih gradiv, ki omogočajo jasne in polne zaznave in predstave ter dojetanje stvarnosti. Ker vsega ni mogoče ponazoriti s konkretnimi ponazorili, je pomembna tudi pojmovna nazornost, ki gradi na posredni nazornosti (logičnem razčlenjevanju, primerjavah, simbolnih ponazoritvah ipd.) (Blažič idr. 2003: 188–190). Blažič idr. (2003: 190–191) navajajo, da je prednost pravega pojmovanja in izvajanja nazornosti v tem, da »odvrča učitelja od sorazmerno udobnega verbaliziranja, učence pa osvobaja lahkotnega poslušanja in jih navaja na samostojno izkustveno učenje«.

Nazornost lahko učinkuje le, če upoštevamo nekaj temeljnih pravil ponazarjanja (Blažič idr. 2003: 191–194), ki pravijo, da morajo biti posredovana dejstva točna, jasna in predstavljati bistvo pojava. Učenci morajo imeti možnost zaznavanja z vsemi čutili in biti aktivno vključeni v ponazoritvene procese. Nazornost je potrebno v pravi meri, ob upoštevanju predznaka učencev in postopnosti ponazarjanja, načela ekonomičnosti ter organizacijsko tehničnih vodil uspešnega ponazarjanja, vključevati v vse etape učnega procesa. V povezavi s tem Poljak (1974: 239) opozarja, da z nazornostjo ni smiselno pretiravati.

Zlasti kadar morajo učenci sprejeti dejstva, je pri pouku potrebno poudariti nazornost, »ker pa je dejstva treba sprejemati pri pouku vseh predmetov in na vseh stopnjah šolanja, izhaja iz tega, da je nazornost zmeraj pomembna tam, kjer poteka proces izobraževanja« (Poljak 1974: 239).

4.3 Strukturiranost in sistematičnost pouka

To načelo se pogosto pojavlja v »povezavi s postopnostjo, načrtnostjo in znanstvenostjo, v novejšem času pa tudi kot samostojno načelo strukturiranja ali elementariziranja pouka« (Blažič idr. 2003: 195).

Tudi Poljak (1974: 244) načelo sistematičnosti povezuje s postopnostjo kot pogojem znanstvenosti. Sistematičnost zanj pomeni »obravnavanje učnih vsebin v določenem logičnem pregledu, ki pripelje učence do stopnje znanstvenega sistema kot logičnega pregleda znanstvenih dejstev in posplošitev« (Poljak 1974: 244). Prepričan je, da učitelj, ki uresničuje načelo sistematičnosti, učence vodi k znanstvenemu sistemu in formiranju znanstvenega pogleda na svet. Do končnega cilja, sprejemanja znanstvenega sistema, mora učitelj učence pripeljati postopno in zato se po

njegovem prepričanju načelo sistematičnosti povezuje z načelom postopnosti, ki opozarja na dejstvo, da morajo učenci do sprejemanja znanstvenih sistemov priti s postopnim delom (Poljak 1974: 245).

France Žagar (1996: 20) načelo sistematičnosti povezuje z znanstvenostjo. V skladu s tem mora učitelj upoštevati sodobna spoznanja stroke in skrbeti za postopno vzpostavitev reda naučene učne snovi.

Načelo znanstvenosti se nanaša na pouk kot celoto, torej na cilje in vsebino, artikulacijo in izvajanje (Kramar 2009: 132). V skladu s tem načelom mora biti »celoten pouk znanstveno nesporen in veljaven, kar se kaže v znanstvenosti ciljev, vsebine, didaktičnih odločitev o oblikovanju pouka in didaktičnem ravnanju oz. izvajanju pouka« (Kramar 2009: 132).

Poleg navedenega morajo biti cilji in vsebina oblikovani tudi sistematično, »to je skladno z njihovo logično notranjo povezanostjo in strukturo« (Kramar 2009: 133–134). Dobro strukturiran in sistematiziran pouk učencem omogoča lažje usvajanje znanja. Sistematično urejeno in strukturirano učno gradivo jih usmerja v spoznavanje ključnih pojmov in njihove medsebojne povezanosti. Tako se pri učencih razvijajo sposobnosti analize, odkrivanja povezav, sistematiziranja lastnega znanja, torej poglobljenega razmišljanja in razumevanja (Kramar 2009: 134).

Načelo znanstvenosti lahko v svoji pedagoški praksi uspešno upoštevajo le učitelji z ustrežno izobrazbo in veseljem do opravljanja svojega dela (Kubale 2016: 23). Kubale (2016: 23) je prepričan, da dober učitelj »potrebuje dobro strokovno, pedagoško-psihološko in splošno izobrazbo, nenehno se mora izpopolnjevati in si pridobivati izkušnje pri vzgojno-izobraževalnem delu«. Pravilna izobrazba učitelju omogoča kakovostno pripravljane na pouk in izvajanje pouka. K strokovni izobrazbi sodijo znanja učiteljevega predmetnega področja, ki pa jih mora stalno nadgrajevati, saj je zaradi vsakodnevnih novosti na strokovnem področju permanentno izobraževanje učiteljev nuja (Kubale 2016: 24–28).

Tako Žagar (1996: 20) kot Blažič idr. (2003: 197) kot cilj sistematičnosti vidijo urejanje delov in zgradbe znanja z namenom, da to postane preglednejše in razumljivejše. Načelo strukturiranosti pa pomeni »učiti se, kako so stvari med seboj povezane« (Blažič idr. 2003: 196).

Strukturiranost in sistematičnost pouka je potrebno upoštevati v okviru vseh artikulacijskih stopenj, kar predpostavlja (Blažič idr. 2003: 198):

- sistematično urejene vzgojno-izobraževalne cilje,
- pregledno in logično urejeno učno snov, z močnejše poudarjenimi bistvenimi poudarki,
- smiselno razporejanje in postopnost učnih oblik, metod.

Blažič idr. (2003: 201) načelo strukturiranosti in sistematičnosti povezujejo s postopnostjo, ki jo pri Žagarju (1996: 15) najdemo v načelu primernosti pouka razvojni stopnji učencev in postopnosti.

V obeh opredelitvah se postopnost ravna po pravilih, ki jih je poznal že Komensky (od bližnjega k daljnemu, od konkretnega k splošnemu, od enostavnega k sestavljenemu itd.).

Strmčnik (2001: 351) je prepričan, da upoštevanje teh pravil omili ovire med znanstvenostjo učne snovi, pedagoškimi cilji in sposobnostmi učencev ter odražajo naravo učenja, saj predstavlja postopnost pogoj za kakovostno uresničevanje višjih in zahtevnejših učnih ciljev. Če se navedena pravila ravna po predznanju, razvojni stopnji in učnih zmožnostih učencev ter zahtevnosti učne vsebine, učitelju omogočajo, da svoje zahteve prilagodi razredu, da torej ne ponuja oz. zahteva preveč in ne premalo.

Postopnost učitelj doseže tudi z razčlenjevanjem učne vsebine na manjše sklenjene vsebinske sklope, ki učencem omogočajo postopno doseganje z njo povezanih ciljev. Nadalje se postopnost odraža v učencem prilagojenih načinih dela in tempu izvajanja pouka. Učitelj mora pouk začeti z načini dela, ki učencem niso tuji in jih obvladajo, šele nato jih postopno uvaja v nove, zahtevnejše načine dela (Kramar 2009: 133–134).

Kaj je za posameznega učenca lažje, bližje, enostavnejše itd., ni jasno določeno, ampak je odvisno od vsakega posameznega učenca. Zato mora učitelj vodila postopnosti sprejeti kot opozorila, na kaj je treba misliti pri prilagajanju pouka razredu oz. posameznim učencem, in ne kot absolutne resnice (Kramar 2009: 134).

Navedena pravila po mnenju Blažiča idr. (2003: 201):

Blažijo napetosti med znanstvenostjo učne snovi, pedagoškimi cilji in zmožnostmi učencev ter izražajo objektivno naravo učenja, saj je postopno učenje bistveni pogoj za kakovostno in racionalno uresničevanje višjih, zahtevnejših ciljev.

Z upoštevanjem teh pravil se učitelj izogne temu, da bi učencem ponudil preveč ali premalo, a le, če se postopnost ravna po zahtevnosti učne vsebine, razvojni stopnji učencev, njihovem predznanju in učnih zmožnostih (Blažič idr. 2003: 201).

4.4 Racionalnost in ekonomičnost pouka

Načela racionalnosti in ekonomičnosti Žagar (1996) ne omenja. Blažič in soavtorji (2003: 204–205) v ekonomičnosti vidijo pretežno ekonomsko kategorijo, ki je povezana predvsem z gospodarnostjo organizacije ter vodenja šole in teži k temu, da s čim manjšimi močmi dosežemo čim večje učinke. V nasprotju z ekonomičnostjo je racionalnost pretežno pedagoška kategorija, katere cilj je neprestano izboljševanje učnega procesa in optimalni razvoj učencev. Za racionalizacijo je značilna optimalizacija, ki se kaže v obliki nujno potrebnih pogojev: v hitrejšem in kakovostnejšem uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev; modernizaciji sredstev, metod in organizacije učnega dela; dobro usposobljenih učiteljih ipd. (Blažič idr. 2003: 204–205).

Pri racionalizaciji učnega časa morajo učitelji upoštevati subjektivni učni tempo učencev, ki ga poleg inteligentnosti opredeljujejo še temperament, motiviranost, čut dolžnosti in odgovornosti, vzgojenost. Ob upoštevanju individualnih razlik, zagotavljanju potrebnega časa in kakovostne učne pomoči lahko tudi počasnejši učenci dosežejo veliko (Blažič idr. 2003: 207).

Racionalizacija učnega časa je v frontalni učni obliki omejena, saj ne omogoča upoštevanja individualnega učnega tempa učencev. Zato tudi Blažič idr. (2003: 208) poudarjajo pomen modernizacije pouka, ki je neločljivo povezana z učno individualizacijo in diferenciacijo.

Načelo racionalnosti in ekonomičnosti se poleg v učnem času odraža tudi v učnih sredstvih. Med vloženimi sredstvi in pričakovanimi rezultati obstaja težko določljiv optimum, ki ga ni mogoče zmanjševati brez škode. Zato je varčevanje v šolstvu potrebno vedno prilagajati njegovim nalogam in pričakovanimi rezultati oz. uspešnostjo (Blažič idr. 2003: 208).

Blažič idr. (2003: 209–2010) so prepričani, da je možnosti racionalizacije še najmanj mogoče iskati pri učencih. Možnosti racionalizacije vidijo predvsem v redukciji in racionalizaciji učnih vsebin, omejevanju enotnih vsebinskih standardov, uvajanju večjega števila izbirnih predmetov itd. Velik potencial za racionalizacijo prepoznavajo tudi v izboljšanju letnih delovnih načrtov in urnikov, učiteljevem delokrogu, uvajanju socialnih učnih oblik in učnih metod, diferenciaciji in individualizaciji itd.

Velik pomen pripisujejo tudi učni pripravi. »Boljša je, bolj organizirano in racionalno poteka pouk in nasprotno, slabo pripravljeno učno delo vodi v improviziranje in stihijsko poskušanje, ki je vselej in v vseh pogledih potratno, neracionalno« (Blažič idr. 2003: 2010).

4.5 Problemskost pouka

»Sodobna šola mora učencem omogočiti predvsem ustvarjalnejše mišljenje, doživljanje, vrednotenje in ravnanje« (Blažič idr. 2003: 210), ki predstavljajo bistvene podlage za reševanje najrazličnejših problemov. Blažič idr. (2003: 211) opozarjajo, da so ljudje v sodobnem času vse manj sposobni reševati probleme. »Ljudje so jim toliko bolj kos, kolikor več so se srečali z njimi že v šolskih klopeh. To še posebej velja za intelektualne probleme, ki so neposredno povezani z izobraževanjem« (Blažič idr. 2003: 211). Zahtevnejšim vzgojno-izobraževalnim ciljem najlaže zadosti problemski pouk, katerega temeljna spoznanja in posplošene izkušnje tvorijo osnovo načelu problemskosti pouka (Blažič idr. 2003: 211).

Problemsko zasnovan pouk je v veliki meri odvisen od učne vsebine. Temeljno vodilo tega načela se glasi (Blažič idr. 2003: 214):

Kjerkoli je mogoče, je treba izobraževalno in vzgojno vsebino, ki tako združeno nastopa, čim bolj problemsko zasnovati, se pravi običajno dokaj statično, trivialno, nizajoče in le informativno učno snov preoblikovati tako,

da stopijo v ospredje njene dinamične, konfliktno, protislovne, hierarhične in razvojne pojmovne in vrednostne sestavine.

Kadar učna vsebina ne vsebuje teh možnosti, mora učitelj najti poti, da jo sproblematizira. Poleg učne vsebine imajo velik vpliv na problemskost pouka tudi učne metode in socialne učne oblike, ki jih je mogoče bolj ali manj sproblematizirati. V povezavi s tem je treba opozoriti na pomen zastavljanja problemskih vprašanj, ki učencem omogočajo samostojno in ustvarjalno aktivnost (Blažič idr. 2003: 214–2015).

Za uresničevanje načela problemskosti je pomembno tudi dejstvo, da problemske zmožnosti učencem niso dane, ampak jih je treba kontinuirano razvijati. To lahko učitelj doseže tako, da pouk gradi na obstoječih problemskih zmožnostih učencev, njihovih izkušnjah in potrebah ter konkretnih aktualnih primerih (Blažič idr. 2003: 215).

Tudi problemskosti kot učnega načela Žagar (1996) ne omenja. Nekaj problemskosti lahko pri Žagarju (1996: 17–18) najdemo v načelu aktivnosti in zavestnosti.

Gustav Šilih (1955: 23) v povezavi s tem načelom navaja, da mora učitelj učencem omogočiti pouk, v okviru katerega bodo iskalci in odkritelji. »Da to doseže, mora postavljati pred razred majhne probleme /.../, ki jih učenci pod učiteljevim vodstvom rešujejo z združenimi močmi« (Šilih, 1955: 23).

4.6 Učna diferenciacija in individualizacija

Načelo individualizacije izhaja iz dejstva, da je vsak posameznik enkratno, neponovljivo in posebno bitje, ki pri pouku deluje v skladu s svojimi individualnimi značilnostmi ter razvija in uveljavlja svojo drugačnost (Kramar 2009: 138), zaradi česar Milena Valenčič Zuljan in Jana Kalin (2020: 102) opozarjata na dejstvo, da stoji učitelj, ki si prizadeva za kakovosten vzgojno-izobraževalni proces, zagotavljanje optimalnega razvoja učencev in doseganja zastavljenih ciljev, pred nenehnim izzivom upoštevanja raznolikih učencev.

Kramar (2009: 138) opozarja na socialno dimenzijo individualnosti, saj človek živi in funkcionira kot družbeno bitje. Prav zaradi tega je individualizacija pouka razpeta med individualno drugačnost posameznika in družbenost. Šele upoštevanje obeh dimenzij človeka omogoča pouk, ki bo v funkciji celovitega razvoja in emancipacije človeka. Individualizacijo torej utemeljujejo upoštevanje in razvijanje individualnih posebnosti učencev ter procesi socializacije, v okviru katerih učenci razvijajo svojo socialno oz. družbeno razsežnost.

Zaradi navedenih ugotovitev o različnih sposobnostih učencev sta individualizacija in diferenciacija pouka, ki ju učitelju zapovedujejo tudi spoznanja sodobne didaktike, popolnoma upravičeni zahtevi (Kubale 2016: 18), ki ju Rotraud (2017: 136) opredeljuje kot najnujnejši učni zahtevi.

Saša Jazbec (2020: 68) poleg tega izpostavlja, da individualizacija in diferenciacija učenca postavljata v ospredje učnega procesa, mu omogočata maksimalno napredovanje in hkrati od njega zahtevata, da prevzame odgovornost za svoje učenje.

Diferenciacija in individualizacija se pogosto razumeta v sinonimnem pomenu, a nista eno in isto (Blažič idr. 2003: 216; Strmčnik 1995: 81). »Diferenciacija zajema učne in druge razlike učencev le v okviru manjše učne skupine relativno enakih zmožnosti« (Blažič idr. 2003: 216). V nasprotju z njo mora individualizacija upoštevati in zadovoljiti individualne učne in druge razlike vsakega posameznika in ne le skupine (Blažič idr. 2003: 216). Zato Blažič idr. (2003: 216) v učni diferenciaciji vidijo pretežno organizacijski ukrep, ki pripomore k lažjemu izvajanju individualizacije kot didaktičnega načela. Strmčnik (1995: 83) pa individualizacijo označi kot najdoslednejšo obliko diferenciacije.

Poznamo tri vrste diferenciacije in individualizacije: notranjo, fleksibilno in zunanjo. Notranja diferenciacija in individualizacija ohranjata naravno heterogene razrede, znotraj katerih se upoštevajo individualne potrebe, zmožnosti in želje učencev. To učitelji dosežejo z učno-vsebinsko diferenciacijo in individualizacijo, v okviru katere učencem količinsko in kakovostno prilagajajo učne cilje in vsebine. Vsaki učni temi se glede na zmožnosti učencev določi obseg in globina ter temeljna in dodatna učna raven. Temeljne učne cilje lahko dosega tudi učno šibkejši učenci, če se jim omogoči podaljšan učni čas, razčlenjene težje učne vsebine, individualna učna pomoč, postopno posredovanje učne vsebine itd. (Blažič idr. 2003: 2017).

Druga pot zagotavljanja diferenciacije in individualizacije je didaktično-metodična diferenciacija in individualizacija, ki temelji na predpostavki, da se učenci poleg vsebinske učne zahtevnosti razlikujejo tudi glede didaktično-metodične dojemljivosti (Valenčič Zuljan in Kalin 2020: 105). Zato ta oblika diferenciacije in individualizacije predvideva kombiniranje različnih učnih metod in oblik, saj »niso vsi učni viri, mediji in metode za vsakega učenca enako sprejemljivi, zanimivi in uspešni« (Blažič idr. 2003: 217).

S prilagajanjem učnih metod in njihovim kombiniranjem postaja pouk zanimivejši in bolj kakovosten. Izvajanje notranje učne diferenciacije in individualizacije predpostavlja ustvarjalnega, fleksibilnega in visoko strokovno usposobljenega učitelja, ki natančno pozna obseg in globino učne vsebine in je sposoben učne cilje prilagajati posameznim učencem. Notranja učna diferenciacija in individualizacija predstavljata način, kako upoštevati razlike med učenci in jim omogočiti enake možnosti optimalnega razvoja. Posledično od učitelja zahtevata stalno metodično-didaktično izobraževanje, pa tudi zagotavljanje materialnih, časovnih ter didaktičnih pogojev, ki omogočajo upoštevanje individualnih značilnosti učencev (Kalin, Vogrinc in Valenčič Zuljan 2009: 24–32).

Za fleksibilno diferenciacijo in individualizacijo je značilno prepletanje heterogenih in homogenih ter različno številčnih učnih skupin, temeljnega in nivojskega pouka, kratkotrajnejše časovno, največkrat pa tudi prostorsko ločevanje učnih skupin, večji učno-ciljni ter vsebinski razponi in skupinsko sodelovanje učiteljev (Blažič idr. 2003: 218). Prav zaradi vsega naštetega zahteva fleksibilna diferenciacija in individualizacija »bolj usklajeno načrtovanje in večjo delitev dela med učitelji« (Valenčič Zuljan in Kalin 2020: 104).

V okviru fleksibilne diferenciacije se temeljni in nivojski pouk kombinirata tudi pri pouku jezikov. Večino časa poteka pouk v heterogenih učnih skupinah, v katerih učenci pridobivajo temeljno znanje. Nivojski pouk, ki poteka v homogenih učnih skupinah, pa je pri učno šibkejših učencih namenjen dopolnilnemu utrjevanju temeljnih učnih ciljev, ostali učenci pa temeljno učno snov nadgrajujejo, poglobljajo in aplicirajo na nove primere (Valenčič Zuljan in Kalin 2020: 104).

Z zunanjo diferenciacijo označujemo organizacijo učnega dela, ki učence po sposobnostih deli v relativno homogene, prostorsko trajno ločene skupine, ki nimajo enotnih vzgojno-izobraževalnih ciljev in vsebin ter imajo posledično neenake možnosti nadaljnega izobraževanja. Zunanja diferenciacija je lahko popolna, učenci so ločeni pri vseh učnih predmetih, ali delna, učenci so ločeni le pri nekaterih učnih predmetih (Blažič idr. 2003: 218–219).

Pri delni zunanji diferenciaciji lahko strokovni delavci večje negativne posledice preprečijo tako:

- da ne dovolijo, da bi učna zahtevnost padla pod objektivne učne zmoglosti učencev;
- da zaščitijo šibke učence pred diskriminacijo;
- da učencem zagotovijo čim več svobode pri izbiranju nivojske skupine in prehajanju med skupinami;
- da v vseh skupinah zagotovijo kakovostno notranjo diferenciacijo in individualizacijo;
- da pouk metodično popestrijo, poskrbijo za opremljenost s sodobno učno tehnologijo, prakticirajo sodobnejše učne strategije idr. (Blažič idr. 2003: 219).

Tudi Žagar (1996: 16) tako kot Blažič idr. (2003: 2016) povezuje individualizacijo in diferenciacijo. Zanj se zahteva po individualizaciji pouka uresničuje s pomočjo diferenciacije pouka.

4.7 Življenjskost šole in pouka oz. povezanost teorije in prakse

Življenjskost šole je povezana z »zadovoljevanjem aktualnih potreb konkretnega človeka in družbe« (Kramar 2009: 143). Kaže se v harmoničnem upoštevanju preteklosti in sedanjosti ter usmerjenosti v prihodnost, v uskladitvi potreb in želja učencev ter družbe, v informacijski odprtosti, v povezovanju teorije in prakse, v metodološki odprtosti idr. (Kramar 2009: 143).

Za življenjskost pouka sta odločilnega pomena učna vsebina in didaktična organizacija učnega procesa. Pri prenašanju učnih vsebin v učni proces je treba upoštevati dejstvo, da ni vse »tradicionalno neživljenjsko in tudi ne današnje, novo, življenjsko« (Blažič idr. 2003: 222).

K življenjskosti pouka odločilno prispevajo tudi socialne učne oblike in učne metode. Najmanj življenjska je frontalna učna oblika, saj ljudje le redko delamo in komuniciramo v velikih skupinah. Tudi individualno delo je vse redkejšo, saj ga nadomeščata delo v paru ali skupini. Zato sta delo v paru in skupinsko delo najbližji življenju in zato bi morali biti pogosteje vključeni v pouk (Blažič idr. 2003: 222–223).

Tudi pri učnih metodah je še vedno v ospredju verbalna učna metoda. Učitelji se premalo poslužujejo bolj življenjskega učnega dialoga, učenja v laboratorijih, delavnicah, izven učilnice, uporabe pestrejših vrst besedila (mladinski tisk) idr. (Blažič idr. 2003: 223).

Med bistvene pogoje življenjskosti pouka Blažič idr. (2003: 223) uvrščajo povezovanje teorije in prakse, ki je večstransko utemeljeno. Od šole se zahteva, da bo mlade usposabljala za praktično delovanje v življenju. Psihologija v praktičnem delovanju učencev prepoznava temeljni pogoj za njihov razvoj in učno motivacijo; didaktika zagovarja dejstvo, da je povezovanje s prakso nujen pogoj za višjo kakovost znanja, saj učenci preko prakse učno vsebino lažje razumejo in bolje utrdijo (Blažič idr. 2003: 223–224).

Žagar (1996: 17–18) ne omenja načela življenjskosti šole in pouka oz. povezanosti teorije in prakse. Delno bi to načelo lahko primerjali z njegovim načelom zavestnosti, ki govori o tem, da zna učenec naučeno tudi zavestno uporabiti.

4.8 Sklepne ugotovitve splošnih didaktičnih načel in načel pri slovenskem jeziku

Podroben pregled načel pri Blažiču idr. (2003) ter Žagarju (1996) je pokazal, da med njimi obstajajo podobnosti in razlike.

Med sedmimi splošnimi didaktičnimi načeli, navedenimi pri Blažiču idr. (2003: 166–225), so tudi načela, ki jih Žagar (1996: 15–21) ne navaja. To so načelo racionalnosti in ekonomičnosti pouka, problemskost pouka in življenjskost šole in pouka oz. povezanost teorije in prakse, ki smo jih podrobneje opredelili v 4. poglavju.

Poleg načel, ki jih navajajo Blažič idr. (2003: 166–225), je Žagar (1996) navedel še načelo naslonitve izražanja na doživljanje učencev, načelo naslonitve knjižnega jezika na vsakdanji govor učencev, načelo prvenstva govorenega jezika pred pisnim in načelo trajnosti znanja in stalnega samoizobraževanja.

Razen načela trajnosti znanja in stalnega samoizobraževanja so navedena načela neločljivo povezana z jezikovnim poukom, saj opozarjajo na probleme, povezane z jezikovnim poukom, in jih splošne didaktike zato ne omenjajo.

V nadaljevanju bomo navedena načela jezikovnega pouka podrobneje predstavili.

4.8.1 Načelo trajnosti znanja in stalnega samoizobraževanja pri didaktiki jezikovnega pouka

Žagar (1996: 20–21) je kot zadnje didaktično načelo navedel načelo trajnosti znanja in stalnega samoizobraževanja, ki učiteljem narekuje, da morajo poučevati tako, da bo s strani učencev pridobljeno znanje trajno in uporabno ter da bodo sposobni pridobljeno znanje tudi samostojno nadgrajevati.

Tudi Šilih (1955: 24) je med načela jezikovnega pouka umestil vsebinsko podobno načelo, ki ga je poimenoval kot načelo trajne prisvojitve učiva. Po njegovem prepričanju to načelo od učitelja zahteva:

Da posreduje in utrjuje jezikovno učivo tako, da postane trajna lastnina učencev in da z njim prosto razpolagajo, to se pravi, ne samo pri uri slovenskega jezika in ne samo v razredu, ampak tudi v svojem življenju izven šole.

V svoji *Didaktiki* je Šilih (1970: 46) načelo trajne prisvojitve učiva imenoval tudi načelo »zagotovitve učnih uspehov«. To načelo se lahko uresničuje le, če učitelj zagotavlja smiselno in ekonomično učenje, ki učence do željenih učnih rezultatov pripelje v najkrajšem možnem času in z najmanjšo porabo energije. Poleg tega mora

biti življenjsko, izkoriščati mora težnjo učencev po tekmovanju in vsebovati preverjanje (Šilih 1970: 46).

Šilih (1955, 1970), v nasprotju z Žagarjem (1996), načela trajnosti znanja ni povezal s samoizobraževanjem, ki je v Strategiji vseživljenjskosti učenja v Sloveniji (2007: 34) opredeljeno kot »organizirano samostojno učenje, pri katerem posameznik ali skupina prevzame poglavitno odgovornost za načrtovanje, izpeljavo in ovrednotenje svojega učenja ali izobraževanja«. Za samoizobraževanje pa je nujno potrebna ena izmed ključnih kompetenc današnjega časa, učenje učenja (Ažman, Brejc in Koren 2014). Ta kompetenca je neločljivo povezana s konceptom učenja, ki ga poznamo danes in ki učenja ne opredeljuje zgolj kot pridobivanje predmetnega znanja in urjenje spretnosti, ampak vključuje tudi metaučenje, usvajanje vrednot in interesov ter sprejemanje družbenih vlog in spreminjanje osebnosti (Skela, Kogoj in Razdevšek-Pučko 1999: 26).

4.8.2 Načelo naslonitve izražanja na doživljanje učencev pri didaktiki jezikovnega pouka

Načelo naslonitve izražanja na doživljanje učencev učencem daje pravico do izražanja lastnih idej in zamisli ter stremi k ustvarjanju spodbudnega razrednega vzdušja, ki bo vsakemu učencu omogočilo aktivno soustvarjanje učnega procesa. S tem bodo dani pogoji za kakovostno komunikacijo in dobra besedila (Žagar 1996: 18).

Gustav Šilih (1955: 22–26) v svoji *Metodiki slovenskega jezikovnega pouka* med načeli jezikovnega pouka ne omenja načela naslonitve izražanja na doživljanje učencev. Kasneje, leta 1970, pa v njegovi *Didaktiki* (Šilih 1970: 43) najdemo tudi to načelo, ki ga poimenuje učno načelo doživljanja. Po njegovem to načelo temelji na psiholoških spoznanjih o tem, da je »čustvovanje najelementarnejši duševni proces in da je duševnost človeka, še bolj pa otroka in mladostnika, najbolj sprejemljiva za vtise, ki so močno čustveno poudarjeni«. Močno čustveno poudarjeni vtisi se imenujejo doživljanje, pri katerem človek pozabi nase in se preda dejavnosti. Takšna predanost je odločilnega pomena za pouk in zato načelo doživljanja od učitelja zahteva, da pri svojem delu izkoristi vsako priložnost, ki omogoča čim močnejše doživljanje (Šilih 1970: 43).

Ustvarjanje pogojev za takšen pouk je težavno, saj mora učitelj poznati in upoštevati pripravljenost učencev za dojetanje (apercepcijsko pripravljenost), biti mora doživljajsko sposoben, »da zna učence ogreti« (Šilih 1970: 43–44), njegovo delovanje mora biti pristno in izražanje podkrepljeno z govoricco telesa in mimiko obraza (Šilih 1970: 44).

Praktične nasvete za upoštevanje načela doživljanja pri pouku je težko navesti, a kot pravi Šilih (1970: 44), je doživljanje uspešnejše, če je učno gradivo »kakor koli povezano z ljudmi in se nanaša na vesele in žalostne dogodke, premagovanje nadlog in težav, na zmage ali poraze, na ljubezen ali prijateljstvo ipd.« Na drugo mesto Šilih (1970: 44) uvršča pestrost učnega dogajanja, ki iz razreda preganja enoličnost in dolgčas.

Zaradi zahtevnosti tega načela se moramo zavedati, da vsaka ura ne more biti doživljajska (Šilih 1970: 44).

4.8.3 Načelo naslonitve knjižnega jezika na vsakdanji govor učencev pri didaktiki jezikovnega pouka

Pripadniki vseh narodov se morajo naučiti obvladati svoj jezik. V javnosti oz. zapisanih besedilih je zaradi lažjega razumevanja med ljudmi potrebno uporabljati čiste knjižne besede (Toporišič 2008: 227). Zato se mora učenec naučiti, da glede na okoliščine izbere in uporablja ustrezen jezikovni izraz (Pulko 2006: 467–475). Naučiti se mora ločiti med narečjem in knjižnim jezikom.

Načelo naslonitve knjižnega jezika na vsakdanji govor učencev je načelo, ki učencem omogoča, da se izražajo v jeziku, ki ga poznajo. Od učitelja pričakuje, da razlike v govoru učencev sprejema in jih postopno navaja na uporabo knjižnega jezika (Žagar 1996: 19). Uporaba narečja posameznika osrečuje in bogati, zato je zelo pomembno, da je vsak posameznik ponosen na to, od koder prihaja, in da uporablja svoje narečje (Žnidarič 1993: 14).

Pomembno je, da učitelj učence s popravilanjem napak ne odvrne od komuniciranja, ampak s primernim opozarjanjem spodbuja uporabo knjižnega jezika (Žagar 1996: 19).

To načelo (načelo naslonitve knjižnega jezika na ljudski jezik) je omenjal že Šilih (1955: 24–25), ki je bil prepričan, da mora knjižni jezik služiti kot oplemenitev ljudskega jezika in ne kot njegovo nadomestilo. Poudarjal je tudi, da mora učitelj v nižjih razredih dopuščati narečje in postopoma prehajati h knjižnim oblikam. To lahko doseže le učitelj, ki pozna narečje, ga obvlada ali vsaj razume (Šilih 1955: 25).

V povezavi s tem načelom Šilih (1955: 25) tudi opozarja, da učitelj učenčevega narečja ne sme zasmehovati ali v učencih s svojim učnim ravnanjem vzbujati občutka, da se pred vstopom v šolo niso ničesar naučili.

4.8.4 Načelo prvenstva govornega jezika pred pisnim pri didaktiki jezikovnega pouka

Načelo prvenstva govornega jezika pred pisnim se naslanja na dejstvo, da je govornega sporazumevanja več kot pisnega. Učitelj mora v skladu s tem načelom učencem omogočiti dovolj možnosti za govorne vaje in nastope (Žagar 1996: 19).

Govorjeni jezik je primarnejša in pogosteje rabljena oblika sporazumevanja kot pisni jezik (Zemljarič Miklavčič 2008: 89). Razume se kot jezik, »ki ga definira prenosnik, torej tisto, ker govorimo in slišimo, v nasprotju s pisnim jezikom« (Zemljarič Miklavčič 2008: 90).

Govor je spontan, pri pisanju pa je pogosteje prisotno razmišljanje o tem, kaj in kako se bomo izrazili. Šele ustrezno usvojene sposobnosti govornega izražanja nam omogočajo ustrezno pisno komuniciranje.

Tudi to načelo (načelo prvenstva govornega jezika pred napisanim) je v svoji *Metodiki slovenskega jezikovnega pouka* navajal že Šilih (1955: 25–26), ki pravi, da to načelo od učitelja zahteva, »da izhaja od govora in od tod vodi učence k pisnemu izražanju« (Šilih 1955: 25). Prepričan je, da je zapisana beseda le »bled odsev« govora. Govorjena beseda je podkrepljena z gestiko in mimiko, zato se samo v govorni besedi utelesi duh in zato mora šola govorno izražanje spodbujati in razvijati ter ga uporabljati kot izhodišče pisnemu izražanju (Šilih 1955: 25).

4.9 Sklep

»Pouk je načrten, organiziran in smotrno vzgojno-izobraževalni proces poučevanja, učenja in vzgajanja, ki poteka znotraj sorazmerno koherentne učne skupine in ga usmerjajo zanj usposobljeni ljudje, v zato urejenem okolju.« (Blažič idr. 2003: 26) Pri pouku se prepletata dve aktivnosti: učenje, aktivnost učencev, in poučevanje, aktivnost učitelja. In prav poučevanje je tisto, od katerega je odvisna kakovost učenja (Blažič idr. 2003: 27).

Osrednji akterji vzgojno-izobraževalnega procesa so učenci in njihovo doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev mora biti glavno vodilo učiteljevega dela v razredu. Didaktična načela, tako splošna kot načela, ki izhajajo iz značilnosti jezikovnega pouka, predstavljajo učiteljem vodila in zato je od njih odvisno, kako jih bodo upoštevali v pedagoški praksi in tako prispevali h kakovosti pouka.

Pregled literature kaže, da se je v slovenskem prostoru več kot z didaktiko jezika ukvarjalo z didaktiko književnosti (Krakar Vogel 1997; Krakar Vogel 2004; Kordigel Aberšek 2008; Krakar Vogel in Blažič 2012; Krakar Vogel, 2020).

Didaktična načela, ki jih je zapisal France Žagar (1996), so pri poučevanju jezika še vedno nepogrešljiva. Med splošnimi didaktičnimi načeli, ki veljajo za vse predmete, in didaktičnimi načeli, ki jih je navedel Žagar (1996), je veliko podobnosti, le da je načela prilagodil in dopolnil z načeli, ki veljajo izključno za jezikovni pouk (naslonitev knjižnega jezika na vsakdanji govor učencev; naslonitev izražanja na doživljanje učencev).

Področje didaktike se je že precej izoblikovalo, a težnja po vedno večji kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa terja nenehne spremembe in novosti. Adamič (2005: 80) je prepričan, da se didaktika vedno bolj obrača k učencu kot posamezniku in k razvijanju njegovih potencialov. Hkrati pa upošteva dejstvo, da posameznik pripada določeni družbi in ga je šola dolžna pripraviti za življenje in delo v skupnosti.

Ta cilj lahko šola doseže le, če učenje poteka preko samostojnega iskanja in razmišljanja ter aktivnega vključevanja učencev v vzgojno-izobraževalni proces. Aktivna participacija učencev omogoča samostojno učenje, ima pozitiven vpliv na učno motivacijo in posledično boljše učne rezultate. Učence navaja na odgovornost in prispeva k boljši razredni klimi (gl. Mithans 2017).

Že v uvodu smo opozorili na pome didaktičnih načel pri zagotavljanju kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa. Iz zapisanega lahko zaključimo, da je za kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa poleg upoštevanja didaktičnih načel pomembna tudi aktivna participacija učencev (gl. Mithans 2017).

Literatura

- Adamič, Milan, 2005: Vloga poučevanja. *Sodobna pedagogika* 56/1. 76–88.
- Andoljšek, Ivan, 1976: *Osnove didaktike: 2. popravljena izdaja*. Ljubljana: Univerzum.
- Ažman, Tatjana, Brejc, Matej in Andrej Koren, 2014: *Učenje učenja [elektronski vir]: primeri metod za učitelje in šole*. Maribor: Filozofska fakulteta, Kranj: Šola za ravnateljce. <<http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-KDPVAQ3C>>. (Dostop 18. 3. 2021.)
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 2011: Krek, Janez in Mira, Metljak (ur.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <<http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/>>. (Dostop 19. 3. 2021.)
- Blažič, Marjan, Ivanuš Grmek, Milena, Kramar, Martin in France Strmčnik, 2003: *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Jazbec, Saša, 2020: Differenzierung – ein paradoxes Konzept des pädagogischen Handelns. Kacjan, Brigita, Jazbec, Saša, Leskovich, Anna in Vlasta Kučič (ur.): *Brücken überbrücken in der Fremdsprachendidaktik und Translationswissenschaft*. Hamburg: Verlag dr. Kovač. 63–75.
- Jelenc, Zoran, 2007: *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije: Javni zavod Pedagoški inštitut.
- Jenko, Elizabeta Mojca (ur.), 2015: *Didaktika slovenščine v mednarodnem prostoru*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kalin, Jana, Vogrinc, Janez in Milena Valenčič Zuljan, 2009: Pomen učne individualizacije in diferenciacije pri zagotavljanju motiviranosti učencev. Cotič, Mara, Medved Udovič, Vida in Majda Cencič (ur.): *Pouk v družbi znanja*. Koper: Pedagoška fakulteta. 20–33.
- Kovač Šebart, Mojca in Janez Krek, 2007: Ali je šoli imanentno, da lahko deluje samo nedemokratsko? Demokratičnost v šoli, avtonomija subjekta in zakon. *Sodobna pedagogika* 58 (posebna izdaja). 30–55.
- Komensky, Joan Amos, 1955: *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Kordigel Aberšek, Metka: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Krakar Vogel, Boža, 1997: *Teme iz književne didaktike*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, Boža in Milena Blažič, 2012: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Krakar Vogel, Boža, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Kramar, Martin, 2009: *Pouk*. Nova Gorica: Educa.
- Kubale, Valentin, 2016: *Priročnik za sodobno oblikovanje ali artikulacijo učnega procesa (II druga izdaja izd.)*. Celje: samozaložba.
- Maier, Wolfgang, 1995: *Fremdsprachen in der Grundschule: Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin: Langenscheidt.
- Marentič Požarnik, Barica, 2012: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Medveš, Zdenko, 1993: Pedagoški nazori Jana Amosa Komenskega med Slovenci. Panek, Jaroslav (ur.): *Jan Amos Komenski: Češki humanist na poti k boljšanju reči človeških*. Nova Gorica: Educa. 9–21.
- Mithans, Monika, 2017: *Participacija učencev pri pouku in na šoli*: doktorska disertacija.
- Pirih Svetina, Nataša, 1996: Osnovnošolska didaktika slovenskega jezika in književnosti v zadnjem desetletju – objave v Jeziku in slovstvu. *Jezik in slovstvo* 41/6. 330–333.
- Poljak, Vladimir, 1974: *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

- Pulko, Simona, 2006: Dialekti in ustvarjanje knjižnega jezika v osnovni šoli. Koletnik, Mihaela, Smole, Vera, Pirjevec, Heather, Škofič, Jožica in Vlado Nartnik (ur.): *Diabronija in sinbronija v dialektoloških raziskavah*. Maribor: Slavistično društvo. 467–475.
- Rotraud, Coriand, 2017: *Allgemeine Didaktik: Eine erzählungstheoretischer Umriss*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Skela, Janez, 2019: Razvojni tokovi poučevanja in učenja angleščine v Sloveniji kot alegorija Guliverjevih potovanj v deželo velikanov in palčkov. Balazič Bulc, Tatjana, Kenda, Jana, Lah, Meta in Vesna Požgaj Hadži (ur.): *Poti in stranpoti poučevanja tujih jezikov v Sloveniji*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 9–26. <<https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/180/276/4662-1>>. (Dostop 20. 3. 2021.)
- Skela, Janez, Kogoj, Berta in Cveta Razdevšek Pučko, 1999: Učenčeve spremenljivke in drugi dejavniki učinkovitega učenja. Čok, Lucija (ur.): *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije. 26–28.
- Skela, Janez, Razdevšek-Pučko, Cveta in Lucija Čok, 1999: Spodbujanje motivacije za učenje tujega jezika. Čok, Lucija (ur.): *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije. 28–41.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014): <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=*%&All=%&FilteredDictionaryIds=133>. (Dostop 5. 5. 2021.)
- Strmčnik, France, 1995: Opredelitev in utemeljitev učne diferenciacije in individualizacije. Blažič, Marjan (ur.): *Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja. 81–100.
- Strmčnik, France, 2001: *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete
- Šilih, Gustav, 1955: *Metodika slovenskega jezikovnega pouka*. Ljubljana: Zveza pedagoških društev LR Slovenije.
- Šilih, Gustav, 1970: *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Toporišič, Jože, 2008: *Stilnost in zvrstnost*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Valenčič Zuljan, Milena in Jana Kalin, 2020: *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Vučo, Julijana, 2012: *O učenju jezikov: Pogled v zgodovino glotodidaktike: od pradavnine do druge svetovne vojne*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zemljarič Miklavčič, Jana, 2008: Iskanje odgovorov na vprašanja govorenega jezika. *Jezik in slovnost* 53/2. 89–106. <<https://www.jezikinslovnostvo.com/pdf/2008-01-Razprave-JanaZemljaričMiklavcic.pdf>>. (Dostop 19. 3. 2021.)
- Žagar, France, 1996: *Didaktika slovenskega jezika v osnovni šoli*. Maribor: Založba obzorja.
- Žnidarič, Darinka, 1993: *Otrokov govor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

RAZVOJNE ZNAČILNOSTI OTROK OD ROJSTVA DO POZNEGA OTROŠTVA

EVA KRANJEC IN ZLATKA CUGMAS

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
E-pošta: eva.kranjec@um.si, zlatka.cugmas@um.si

Povzetek Poznavanje razvojnih značilnosti dojenčkov, malčkov in otrok je pomemben del kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela in razumevanja dosežkov ter izidov vsakega posameznika. Čeprav v razvoju otrok obstajajo pomembne individualne razlike kot posledice genetskih in okoljskih vplivov, strokovnjaki s področja razvojne psihologije prepoznavajo določene razvojne vzorce, ki so opazni pri večini otrok. Pričujoče poglavje znanstvene monografije povzema temeljne zakonitosti razvoja v obdobju dojenčka, malčka in otroka. Predstavljeni so ključni mejniki na področju telesno-gibalnega, spoznavnega, čustvenega in osebnostnega razvoja ter socialnega razvoja. Več pozornosti je namenjeno področju razvoja govora in večjezičnosti od obdobja dojenčka in malčka ter razvoju navezanosti. Poznavanje slednjega predstavlja pomemben dejavnik ustreznega prilagajanja in uspešnosti učencev in učenk, ki jim je slovenščina drugi ali tuji jezik. V besedilu so izpostavljene nekatere medkulturne razlike v celostnem razvoju otrok, ki jih pri razumevanju obravnavanega nikakor ne smemo zanemariti.

Ključne besede:

razvojna
področja,
govor,
navezanost,
dojenčki in
malčki,
otroci

DEVELOPMENTAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN FROM BIRTH TO LATE CHILDHOOD

EVA KRANJEC & ZLATKA CUGMAS

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia

E-mail: eva.kranjec@um.si, zlatka.cugmas@um.si

Abstract Knowledge of the developmental characteristics of infants, toddlers and children is an essential component of high-quality educational work and of understanding the performance and outcomes of each individual. Although there is considerable individual variation in children's development due to genetic and environmental influences, experts in developmental psychology identify specific developmental patterns prominent in most children. This chapter of the scientific monograph summarizes the fundamental patterns of development in infancy and early childhood through middle and late childhood. Significant milestones in physical-motor, cognitive, emotional, personality and social development are presented. Special attention is given to language development and multilingualism in infancy and early childhood and attachment development. Knowledge of the latter is an essential factor in the appropriate adjustment and success of students for whom Slovene is a second or foreign language. The text also highlights some cross-cultural differences in children's holistic development that should not be neglected in understanding the above.

Keywords:
developmental
domains,
language,
attachment,
infants and
toddlers,
children

1 Uvod

Znanstveni izsledki razvojnopsiholoških študij od spočetja do mladostništva so usmerjeni k razumevanju doslednosti in sprememb na različnih razvojnih področjih in imajo pomembno praktično vrednost za vzgojno-izobraževalno delo. Razvojnopsihološke študije temeljijo na razlagi trenutnega razvoja in napovedovanju le-tega v kasnejših obdobjih, optimizaciji ali modifikaciji vedenja v času ter upoštevanju raznolikih vplivov na vedenje oziroma psihične lastnosti normativnih posameznikov (Berk in Meyers 2015). Raziskovalci s področja razvojne psihologije otroštva uporabljajo pri svojem delu objektivne, merljive in ponovljive tehnike ter pristope, na osnovi katerih preučujejo odnose med pojavi in vrednotijo pridobljene ugotovitve (Marjanovič Umek in Zupančič 2020a). Z uporabo prečnega (transverzalnega) ali vzdolžnega (longitudinalnega) raziskovalnega pristopa poskušajo pojasniti spremembe in doslednosti v mišljenju, čustvovanju ter vedenju različno ali enako starih posameznikov, ob približno istem času ali v različnih časovnih obdobjih (Shaffer in Kipp 2010).

Razvojnopsihološke študije od spočetja do mladostništva obravnavajo več temeljnih razsežnosti posameznikovega razvoja: gibalno-telesni, spoznavni, čustveno-osebnostni in socialni razvoj. Navedena razvojna področja med seboj niso strogo ločena, temveč na integrirani in celostni način pojasnjujejo razvoj otroka. Na primer razvoj grobih in drobnih gibov (npr. seganje, sedenje, plazenje in hoja) se tesno povezuje z dojenčkovim zaznavnim in spoznavnim razvojem. Podobno starševski ali vzgojiteljevi pristopi spodbujanja malčkovega spoznavnega razvoja spodbujajo tudi njegov socialno-čustveni razvoj (Berk in Meyers 2015).

Pri razpravi o razvoju posameznika je ob razločevanju in povezovanju zgoraj navedenih razvojnih področij potrebno upoštevati tudi razvojna obdobja. Razvojnopsihološke študije od spočetja do mladostništva najpogosteje obravnavajo razvoj:

- v prenatalnem obdobju (obdobje od spočetja do rojstva) – devetmesečno obdobje silovitih sprememb, v katerem se iz enoceličnega organizma razvija človek s hitrimi sposobnostmi prilagajanja na okolje;

- v obdobju dojenčka in malčka (od rojstva do drugega leta starosti) – obdobje telesnih sprememb in pospešenega razvoja možganov, ki podpirajo razvoj zaznavnih in intelektualnih zmožnosti, razvoj govora;
- v obdobju zgodnjega otroštva (od drugega do šestega leta) – obdobje razvoja samonadzora in samozadostnosti, govora, otroške igre in vrstniških odnosov;
- v obdobju srednjega in poznega otroštva (od šestega do 11. leta) – obdobje vključevanja v bolj kompleksne vrste otroške igre, razvoj logičnega mišljenja, obvladovanje branja, pisanja in drugih učnih spretnosti, razvoj prijateljskih odnosov in pomembni napredki v moralnem razvoju (Berk in Meyers 2015).

Pričujoče poglavje znanstvene monografije povzema temeljne zakonitosti razvoja v zgoraj navedenih razvojnih obdobjih, pri čemer osvetli predvsem področje razvoja govora in večjezičnosti od obdobja dojenčka in malčka do obdobja poznega otroštva. V besedilu so izpostavljene tudi nekatere medkulturne razlike v celostnem razvoju otrok, kar pomembno sovпада z namenom nastale monografije.

1.1 Telesno-gibalni razvoj

Za obdobje dojenčka in malčka so značilni hitra rast, postopni razvoj zaznavanja kompleksnih dražljajev in nenehno raziskovanje okolja (Berk in Meyers 2015). Gibalni razvoj poteka v skladu s cefalokavdalnim in proksimodistalnim načelom. Načelo cefalokavdalne smeri predstavlja postopni razvoj od dojenčkovega samostojnega nadzora glave, zgornjih okončin in trupa, vse do nadzora spodnjih okončin. Načelo proksimodistalne smeri predstavlja dojenčkov postopni razvoj gibov od sredine telesa navzven, kar pomeni, da so najprej usvojeni gibi iz ramen, nato iz komolca in zapestja, vse do gibov prstov (Marjanovič Umek, Zupančič, Kavčič in Fekonja 2020). Pomembni pokazatelj gibalnega razvoja predstavljajo refleksi – samodejni gibi mišic in telesa, ki se pojavijo kot odziv na določene zvočne, svetlobne ali kinestetične dražljaje. V prvih šestih mesecih življenja se pojavijo prijemalni, sesalni, hodilni, tonično vratni, Babkinov in plavalni refleksi; odzivi, ki imajo za dojenčka pomembno prilagoditveno funkcijo (Marjanovič Umek idr. 2020). Ena najbolj očitnih sprememb v telesnem izgledu dojenčkov je vezana na zgodnji porast telesne maščobe, ki doseže svoj vrh pri približno devetih mesecih in pomaga dojenčku vzdrževati stalno telesno temperaturo. V drugem letu večina malčkov zniža

delež telesne maščobe, kar predstavlja trend, ki se nadaljuje tudi v obdobje srednjega otroštva (Fomon in Nelson 2002).

V okviru telesno-gibalnega razvoja prihaja v ospredje tudi razvoj grobih in drobnih gibov. Mejniki zgodnjega razvoja grobih gibov vključujejo dvig in zadrževanje glave, samostojno sedenje brez opore in hojo ob opori. Samostojna hoja je pri večini dojenčkov dosežena med devetim in trinajstim mesecem starosti. Skozi obdobje malčka in zgodnjega otroštva se izboljšujejo sposobnosti skakanja (tj. poskakovanja in preskakovanja) ter teka (Berk in Meyers 2015; Marjanovič idr. 2020). Skozi obdobje srednjega otroštva se telesni izgled otroka postopoma približuje dimenzijam odraslega; v ustreznih okoljskih pogojih otroci zrastejo od štiri do šest centimetrov in pridobijo od dva do tri kilograme na leto. Do 12. leta starosti otroci dosežejo približno 90 % telesne višine odraslih (McInerney in Putwain 2017). V obdobju srednjega in poznega otroštva otroci pomembno napredujejo na področju grobe in fine motorike. Medtem ko mlajši otroci uporabljajo sposobnosti tekanja in skakanja izključno za doživljanje zadovoljstva, starejši otroci uporabljajo te spretnosti za vključevanje v bolj kompleksne igre in organizirane športne dejavnosti. Napredki na področju fine motorike se v obdobju srednjega in poznega otroštva izražajo pri bolj kompleksni ustvarjalni dejavnosti (npr. risanje, šivanje) in izboljšanih spretnostih pisanja (Feder in Majnemer 2007).

Čeprav je potek telesno-gibalnega razvoja univerzalen, sodobni raziskovalni izsledki potrjujejo spolne in medkulturne razlike v njegovi hitrosti (Marjanovič Umek idr. 2020). Dojenčice so glede na telesno težo in višino nekoliko lažje in krajše ter imajo višji delež telesne maščobe v primerjavi z dojenčki. Takšne, sicer majhne, spolne razlike so značilne tudi za obdobje zgodnjega in srednjega otroštva ter se povečajo v obdobju mladostništva (Berk in Meyers 2015). Azijski dojenčki in malčki so v primerjavi s severno-ameriškimi nekoliko manjši, medtem ko so afroameriški dojenčki v povprečju nekoliko večji. Pomembne medkulturne razlike so opazne tudi na področju razvoja grobih gibov. Pri petmesečnih dojenčkih iz afriških kulturnih okolij se samostojno sedenje pojavlja v večjem deležu v primerjavi z isto starimi argentinskimi, italijanskimi, južno-korejskimi in ameriškimi dojenčki (Karasik, Tamis-LeMonda, Adolph in Bornstein 2015). Afriški dojenčki izkazujejo hitrejšo napredke pri pokončnem držanju glave in raztezanju okončin, fazo plazenja lahko preskočijo ali se vzorci plazenja pojavijo tik pred fazo samostojne hoje (Zupančič 2016). V primerjavi z dojenčki iz afriških in zahodnih kultur je pri azijskih dojenčkih mogoče opaziti nekoliko počasnejši gibalni razvoj in razvoj grobih motoričnih

sposobnosti. Navedene razlike najpogosteje odražajo interakcijo več dejavnikov, kot so genetske predispozicije, socializacijske prakse – raznolikost vzgojnih pristopov in negovanja ter močna kulturna prepričanja afriških kultur o hitrejšem gibalnem razvoju (npr. samostojni hoji) kot dejavniku otrokove neodvisnosti (Adolph, Karasik in Tamis-LeMonda 2010; Karasik idr. 2015).

1.2 Spoznavni razvoj

Razvojnopsihološko pojmovanje zgodnjega spoznavnega razvoja je v preteklosti močno obvladovala Piagetova teorija, novejši raziskovalni izsledki na vzorcu dojenčkov in malčkov pa kažejo njihovo hitrejšo spoznavno kompetentnost, kot je to predvidel Piaget (Zupančič 2020a). V tem podpoglavju predstavljava Piagetovo teorijo spoznavnega razvoja in povzemava nekatera sodobna spoznanja o razvoju višjih spoznavnih funkcij (npr. inhibicije, delovnega spomina, spoznavne prožnosti in samonadzora) od obdobja dojenčka in malčka do poznega otroštva.

Piagetova teorija spoznavnega razvoja obravnava štiri kakovostno različne stopnje posameznikovega razumevanja stvarnosti in osmišljanja sveta pod interaktivnim vplivom štirih dejavnikov: maturacije, aktivnosti, izkušenj in ekvibracije (Batistič Zorec 2013). Od rojstva do poznega otroštva otrok napreduje skozi tri spoznavne stopnje. Zaznavno-gibalna oz. senzomotorična stopnja predstavlja napovedljivo sekvenco šestih podstopenj in je značilna za obdobje dojenčka in malčka (tj. od rojstva do dveh let). V ospredju je gibalna dejavnost brez uporabe simbolov, otrokovo učenje poteka predvsem na osnovi izkušenj, poskusov in napak. V tem obdobju se začne razvijati stalnost objekta, ki označuje sposobnost razumevanja obstoja predmetov tudi takrat, ko jih otrok ne more zaznati (pregled v: Zupančič 2020a). Zaznavno-gibalni stopnji sledi predoperativna stopnja, ki traja od približno drugega do sedmega leta. Na predoperativni stopnji se inteligentnost izraža skozi uporabo simbolov, razvijajo se govor, spomin in domišljija. Mišljenje otrok je pretežno egocentrično, centrirano in ireverzibilno, z odsotnostjo logičnega mišljenja. Otroci v starostnem obdobju med sedmim in enajstim letom po mnenju Piageta preidejo na stopnjo konkretno-logičnih miselnih operacij. Na tej stopnji se inteligentnost izraža skozi logično in sistematično manipulacijo simbolov, povezanih s konkretnimi objekti. V ospredje prihaja razvoj logičnih operacij, kot so reverzibilnost, kompenzacija in identiteta, egocentrično mišljenje začne upadati. Piagetova teorija spoznavnega razvoja se zaključí s stopnjo formalno-logičnih operacij v obdobju mladostništva in odraslosti. Na tej stopnji se inteligentnost izraža

skozi logično uporabo simbolov, povezanih z abstraktnimi koncepti, sklepanje o odnosih med konkretnimi stvarmi in razvoj hipotetično-deduktivnega mišljenja (pregled v: Batistič Zorec 2000).

Od obdobja dojenčka in malčka do poznega otroštva se kažejo pomembni razvojni napredki v rasti in strukturnih spremembah možganov ter izvršilnem funkcioniranju (npr. inhibiciji, delovnem spominu in spoznavni prožnosti). Tako razviti spoznavni procesi usmerjajo otrokovo mišljenje in čustvovanje ter mu omogočajo vključevanje v organizirano in k cilju usmerjeno vedenje (Best in Miller 2010). Prvi zametki razvite inhibicije in delovnega spomina so opazni že med osmim in dvanajstim mesecem starosti; v tem obdobju so dojenčki sposobni zadržati cilj v mislih, načrtovati njegov doseg in zavreti (inhibirati) prvotne impulze (Diamond 2013). Za sposobnosti inhibicije in delovnega spomina je značilen linearni razvoj – inhibicija ali inhibitorni nadzor (tudi vidik odloga zadovoljitve) je dosežena med tretjim in petim letom otrokove starosti in predstavlja pomemben dejavnik boljših sposobnosti načrtovanja, zgodnjega učenja, socialnega vedenja in socialne kompetentnosti ter psihološke odpornosti (Mischel, Shoda in Peake 1998), v obdobju srednjega otroštva pa se povezuje z uspešnim vključevanjem in prilagajanjem na šolo ter učno uspešnostjo (Moffitt 2012). Sistem delovnega spomina se prav tako vzpostavi do obdobja srednjega otroštva, vendar pa obseg pomnjenja in manipuliranja z informacijami narašča še v obdobje mladostništva, kjer so dosežki na obravnavanem področju močno pogojeni z biološkimi spremembami (puberteto) in razvojem prefrontalnega korteksa (Gathercole, Pickering, Knight in Stegmann 2004). Dosežena inhibicija in razviti sistem delovnega spomina omogočata razvoj spoznavne prožnosti – tj. sposobnosti sočasnega razmišljanja o več konceptih/idejah, uspešnega prehajanja med nalogami ali objekti ter prilagajanja spremembam/novim pravilom ali zahtevam (Diamond 2013). Spoznavna prožnost je pomemben dejavnik zgodnje učne uspešnosti na področju matematike in branja (Yeniad, Malda, Mesman, van Ijendoorn in Pieper 2013) in se, tako kot ostale komponente izvršilnega funkcioniranja, izboljšuje z načrtnim in sistematičnim razvijanjem (Diamond 2013).

Pretekle medkulturne študije so najpogosteje obravnavale razlike v razvoju posameznih spoznavnih funkcij pri otrocih iz zahodnih in vzhodnih kultur. Medkulturne razlike v dosežkih pri zaznavnih in spoznavnih nalogah se pojavijo že v zgodnjem obdobju otroštva; šestletni japonski otroci se pri zaznavanju in presoji objektov močno opirajo na obdajajoče okolje in v večji meri predmete vežejo na

kontekst, kar pa ni značilno za isto stare severno-ameriške otroke (Duffy, Toriyama, Itakura in Kitayama 2009). Tudi prilagoditev obrazne mimike doživetim čustvom štiri leta starih japonskih otrok je močno pogojena s kontekstom (npr. strašljiv ali vesel dogodek), medtem ko njihovi ameriški vrstniki čustvena stanja razlagajo bolj kot lastnost posameznika (Lockhart, Nakashima, Inagaki in Keil 2008). Pretekle študije so prav tako pokazale hitrejši razvoj izvršilnih funkcij (inhibitornega nadzora, nadzora pozornosti, vedenjske regulacije in spoznavne prožnosti) pri kitajskih predšolskih in šolskih otrocih v primerjavi z njihovimi ameriškimi vrstniki (Grabell idr. 2015). Slednje je po mnenju nekaterih avtorjev mogoče pojasniti z razlikami v uporabljenih metodah poučevanja znotraj posamezne kulture (npr. kitajski vzgojitelji in učitelji so v večji meri naklonjeni dajanju proaktivnih navodil in razvijanju samoregulacije, medtem ko ameriški učitelji pogosteje uporabljajo reaktivna navodila z več popravljanja) (Schmitt idr. 2018).

1.3 Razvoj govora in večjezičnost

Eno izmed pomembnih vprašanj, ki so si ga postavili psihologi, je, kaj je pri razvoju govora prirojeno in kaj pridobljeno, čeprav se vplivi dednosti in okolja prepletajo (Papalia, Olds in Feldman 2003). Na podlagi raziskav z novorojenčki so odkrili, da se že v prvih dneh po rojstvu pojavi težnja po poslušanju človeškega glasu pred drugimi glasovi in materne jezika pred drugimi jeziki (pregled v: Marjanovič Umek in Fekonja 2020a). Otrok prej razume jezik, ki ga uporabljajo ljudje v njegovi okolici (Papalia idr. 2003). Prirojeno je povezovanje vidne zaznave gibanja ust govorca z zaznavo glasov, ki jih govorec proizvaja, kar imenujemo vizualizacija. Prirojeno in univerzalno je kategorialno zaznavanje, ki pomeni, da že približno enomesečni dojenčki bolje razlikujejo glasove iz različnih glasovnih skupin kot iz iste glasovne skupine (pregled v: Marjanovič Umek in Fekonja 2020a). Noam Chomsky je ločil prirojene globinske strukture govora od pridobljenih površinskih. Globinske so univerzalne, kar pomeni, da so značilne za vse ljudi ne glede na jezikovno področje, ki mu pripadajo. Povezujejo se predvsem z usvajanjem slovničnih pravil. Površinske strukture zajemajo usvajanje besed določenega jezika in pravila povezovanja besed in stavkov (pregled v: Marjanovič Umek in Fekonja 2020b; Papalia idr. 2003). Slobin (1974; v: Marjanovič Umek in Fekonja 2020b) je opredelil spoznavne strategije, ki omogočajo učenje pravil vseh jezikov (npr. osredotočiti se na zaporedje besed in zaključke besed ter izogibanje morfološkim oblikam).

Govor se razvija v več stopnjah. Prve oblike govora imenujemo predjezikovne, tem pa sledi jezikovna stopnja govora. V predjezikovni stopnji se pojavljajo zgodnje zaznavanje in razumevanje govora ter jok, vokalizacija, bebljanje, začetki posnemanja glasov in razumevanja njihovega pomena (Marjanovič Umek in Fekonja 2020a). Z jokom otrok signalizira, da so določene njegove potrebe nezadovoljene. Po višini, vzorcih in jakosti joka je mogoče razlikovati jok (Papalia idr. 2003). Otrok z njim izraža lakoto, jezo ali bolečino. Naprednejša predhodna oblika od joka je vokalizacija. Pojavljajo se gruljenje, cviljenje, cmokanje in vzdih (Marjanovič Umek in Fekonja 2020a). Okoli petega oziroma šestega meseca starosti se pojavi bebljanje, ki je univerzalno in neodvisno od vplivov okolja. Otrok povezuje posamezne zloge (Marjanovič Umek in Fekonja 2020a). Ti zlogi še vedno nimajo pomena, čeprav nekatere izmed njih zlahka zamenjamo s pravimi besedami. Vokalizacija je za otroka igra in nima funkcije sporočanja (Papalia idr. 2003). Že pred pojavom prve besede se dojenček odziva tudi nebesedno. Njegove geste so lahko rutinske. Npr. dvigne roke, ko želi, da ga mama dvigne. Nato se pojavijo imperativne geste, s katerimi usmeri pozornost na predmete ali dejanja, ter deklarativne geste, s katerimi želi pritegniti pozornost druge osebe. Zahtevnejše so reprezentacijske geste, s katerimi npr. simbolizira let ptice, in jih uporablja v simbolni igri za pretvarjanje ljudi in predmetov (pregled v: Marjanovič Umek in Fekonja 2020a). Večina malčkov okoli prvega leta starosti izgovori prvo besedo in tako preide v jezikovno stopnjo govora. Beseda ima pomen in pogosto vlogo povedi, kar imenujemo halofraze (Marjanovič Umek in Fekonja 2019a). Proizvajanje glasov dobi vlogo komunikacije (Brodin in Renbland 2019). Po prvem letu starosti se otrokov besednjak hitro širi (Marjanovič Umek in Fekonja 2019b). Obstajajo pa velike individualne razlike v obsegu besednjaka in v hitrosti naraščanja besednjaka (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Sočan 2016; v: Marjanovič Umek in Fekonja 2020a). Tuje in slovenske raziskave (pregled v: Marjanovič Umek in Fekonja 2020a) kažejo, da so prve besede otrok po vsem svetu podobne. Z njimi poimenujejo stvari, osebe in dejanja, s katerimi imajo največ stikov. Okoli drugega leta starosti začno malčki besede povezovati v stavke. Spodbudno je, če odrasli razširjajo otrokove stavke – če je le mogoče, z odmikom od konkretnosti (Marjanovič Umek in Fekonja 2020b).

Da bi odrasli olajšali in spodbudili razvoj govora pri otroku, pogosto prilagodijo govor, ko komunicirajo z njim (Marjanovič Umek in Fekonja 2020a). Tvorijo krajše stavke, ponavljajo, izogibajo se uporabi preteklika in prihodnjika, govorijo počasneje in z odmori, poudarijo določene besede, redkeje uporabljajo pridevnike, prislove, veznike in besede, ki označujejo nadredne pojme, in pogosteje besede, ki jih sicer ni

v besednjaku odraslega ipd. S tako prilagojenim govorom spodbudijo otrokovo pozornost in razumevanje govora.

V zgodnjem otroštvu se govor razvija zelo hitro, tako na slovničnem področju kot v sporazumevalni funkciji (Marjanovič Umek in Fekonja 2020b). Otrok usvaja slovnična pravila, a jih pogosto napačno posploši na primere, za katere ta pravila ne veljajo (Papalia idr. 2003). Psiholingvisti menijo, da otrok analizira jezik na podlagi slovnične strukture, kognitivisti na podlagi pomena, konstruktivisti pa trdijo, da otrok slovnice ne spoznava, ampak jo ustvarja (pregled v: Marjanovič Umek in Fekonja 2020b). V zgodnjem otroštvu otrok pogosto uporablja zasebni govor. Ta govor je namenjen le njemu samemu in ne komunikaciji z drugimi. Jean Piaget ga je imenoval egocentrični govor in trdil, da je odraz egocentrične misli (Papalia idr. 2003). Z otrokovo starostjo naraščajo sporazumevalne zmožnosti, metajezikovno zavedanje in kompleksnost pripovedovanja zgodb (pregled v: Marjanovič Umek in Fekonja 2020b). Izrednega pomena za spodbujanje otrokovega govornega razvoja je pogosto in kakovostno skupno branje staršev in otrok. Branje ob razgovoru o vsebini prebranega prispeva tudi k širjenju besednjaka in k razumevanju, da imajo nekatere besede več pomenov (Brodin in Renblad 2019; Marjanovič Umek in Fekonja 2019b). Otroci se pogovarjajo na višji ravni z vrstniki kot odraslimi, pri čemer pogosto uporabljajo sleng. Metajezikovno zavedanje ima pomembno vlogo pri učenju branja in opismenjevanju (pregled v: Marjanovič Umek in Svetina 2020). Pred akademsko pismenostjo se pojavi zgodnja pismenost malčkov in otrok, ki vključuje splošne govorne zmožnosti, izvršilne funkcije otrok, predbralne in predpisalne zmožnosti. K njej pozitivno prispevajo predvsem naslednje dejavnosti: skupno branje, simbolna igra, ustrezna uporaba sodobnih tehnologij in medijev, pogovarjanje in pripovedovanje. Pri zgodnji pismenosti ima poleg spodbudnega družinskega okolja pomembno vlogo otrokovo obiskovanje kakovostnega vrta (Marjanovič Umek, Fekonja in Hacin Beyazoglu 2020). Pri nekaterih otrocih se zaradi različnih razlogov lahko pojavijo zaostanki v razvoju govora. Kljub temu da večina otrok, ki začnejo govoriti pozno, sčasoma dohitijo vrstnike, lahko zaradi odloženega govornega razvoja nastanejo posledice na spoznavnem, socialnem in čustvenem področju (Marjanovič Umek in Fekonja 2019b).

Obstaja povezanost med govornim razvojem in razvojem mišljenja. Jean Piaget je menil, da mišljenje predhodi in določa govor (Vigotski 1983). Ko otrok usvoji mentalno operacijo konzervacija tekočine, ne govori več le o velikem in majhnem kozarcu, ampak kozarce opisuje kot visoke ali nizke, široke ali ozke ipd. Z razvojem

mentalne operacije konzervacija tekočine otrok usvoji nove pojme in njegov besednjak postane bogatejši (glej Sinclair-de-Zwart 1969; v: Marjanovič Umek in Svetina 2020). Vigotski (1983) je trdil, da se mišljenje in govor sprva razvijata ločeno. Po drugem letu starosti pa se začeta govorni razvoj in razvoj mišljenja povezovati, kar pomeni, da mišljenje na že opisani način vpliva na govor, a tudi govor vpliva na mišljenje. K uspešnemu reševanju težjih nalog pogosto prispeva govor. Piaget je razlikoval spontane pojme od nespontanih. Prvi se razvijajo od konkretnega k abstraktnemu, drugi pa v nasprotni smeri. Spontane pojme (kot so vlak, sonce, žlica ipd.) otrok usvoji na podlagi konkretnih izkušenj, medtem ko spontane pojme usvoji na podlagi tega, da usvoji njihove opredelitve. Predvsem pri formalnem izobraževanju posameznik (ne glede na starost) usvoji veliko nespontanijh pojmov. Vigotski je trdil, da se ob usvojitvi opredelitve nespontani oz. znanstveni pojem še nadalje razvija ob pridobivanju konkretnih izkušenj, povezanih z njim.

Tuje in slovenske raziskave (glej npr. Brodin in Renblad 2019; Marjanovič Umek in Fekonja 2019b; Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008) so pokazale, da ima družinsko okolje (predvsem izobrazba staršev), kakor tudi kakovost vrtca, če ga otrok obiskuje, pomembno vlogo pri otrokovem razvoju govora. Spodbude, ki jih lahko otrok dobi v vrtcu, lahko nadomeščajo manj spodbudno družinsko okolje (Marjanovič Umek in Fekonja 2020a).

Nekateri otroci živijo v okolju, ki jim omogoča izkušnje z dvema ali več jeziki. Postanejo lahko dvo- ali celo večjezični. Drugega jezika se lahko učijo hkratno (izpostavljenost otroka dvema jezikoma od rojstva) ali zaporedno (dodajanje drugega jezika od tretjega leta starosti naprej, ko je otrok v veliki meri že usvojil prvi jezik) (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Obstajajo tri razvojne stopnje hkratnega učenja dveh jezikov. Na prvi stopnji malček ne razlikuje jezikov. Na drugi stopnji malček razlikuje besedišče, ne pa tudi slovničnih pravil. Na tretji stopnji otrok jasno razlikuje jezika in ju običajno uporablja v stiku z različnimi ljudmi (Volterra in Taeschner 1977; v: Marjanovič Umek in Fekonja 2020b). Usvajanje prvega jezika poteka spontano, čeprav se ga je mogoče tudi učiti. Tudi drugi jezik se lahko razvija na oba načina, medtem ko se posameznik tujega jezika običajno uči v šoli, kar le ob določenih dejavnikih vodi v dvojezičnost. Čeprav usvajanje in učenje jezikov ni omejeno s posameznikovo starostjo (Marjanovič Umek idr. 2006), obstaja občutljivo obdobje za učenje jezikov, ki traja od drugega leta starosti do pubertete. V tem obdobju je zmožnost usvajanja drugega oziroma tujega jezika največja. Uporaba maternega jezika ne omejuje učinkovitosti učenja drugega jezika, kakor tudi učenje

drugega jezika ne ovira uporabe maternega (pregled v: Marjanovič Umek in Fekonja 2020b). Večina raziskovalcev dvojezičnosti ugotavlja, da »zgodnje usvajanje drugega jezika in učenje tujega jezika pozitivno vpliva na otrokov govorni, spoznavni, osebni razvoj in uspešnost v šoli« (Marjanovič Umek idr. 2006: 146).

1.4 Čustveni in osebni razvoj

Od obdobja dojenčka in malčka naprej lahko opazimo izražanje temeljnih čustev (npr. veselje, strah, jeza in žalost) in čustev samozavedanja (npr. sram, zadrega, krivda in ponos), z vsakim letom pa otroci pomembno napredujejo na področju prepoznavanja in razumevanja le-teh. V obdobju zgodnjega otroštva je doživljanje veselja vezano na interakcije z drugimi (predvsem vrstniki), medtem ko je doživljanje jeze in žalosti vezano na ovire oziroma razhajanje med trenutnim stanjem in otrokovimi željami. Doživljanje strahu je močno povezano z vsakdanjimi izkušnjami, močnimi dražljaji, neprijetnimi dogodki in bujno domišljijo, od prvega leta naprej pa je pri otrocih prisotno tudi izražanje čustva ljubosumnosti, najpogosteje v odnosu do sorojenca (pregled v: Kavčič in Fekonja 2020). Otrokove razlage čustev so v obdobju zgodnjega otroštva manj kompleksne in v splošnem odražajo odzive na določeno situacijo, vedenje ali fiziološke odzive, pomembni napredki obravnavanega področja pa se v obdobju dojenčka in malčka ter zgodnjega otroštva nanašajo na razvoj samouravnavanja čustev in nadzora nad čustvenim doživljanjem (Smrtnik Vitulić 2004).

Postopno razvijajoče se sposobnosti samouravnavanja čustev v predšolskem obdobju predstavljajo pomemben dejavnik kasnejše učne uspešnosti, storilnosti pri šolskem delu, zgodnje pismenosti in matematičnih dosežkov (npr. Graziano, Reavis, Keane in Calkins 2007). V obdobju srednjega in poznega otroštva postanejo otrokove razlage čustev bolj kompleksne, kar je močno pogojeno s spoznavnim napredkom, razvito teorijo uma in postopnim preseganjem egocentrizma (Smrtnik Vitulić 2004). V tem obdobju otroci izražajo in prepoznavajo vsa čustva kot v predhodnih obdobjih, vendar se spremenijo njihova intenziteta, pogostost in izvori. Strahovi postanejo stvarni, doživljanje čustva zaskrbljenosti narašča, vedno bolj so opazni napredki pri razumevanju čustvenih stanj (npr. vznemirjenosti, olajšanja, poguma ali razočaranja). Z vstopom v šolo se pojavi tudi pogostejše doživljanje čustva anksioznosti. Slednje lahko prepoznamo v obliki socialne anksioznosti (ambivalentnosti do socialnih situacij), separacijske anksioznosti (strahu pred

ločitvijo od oseb navezanosti) ali šolske fobije (nerealističnega strahu pred odhodom v šolo) (Fekonja in Kavčič 2020).

Otrokov slog čustvovanja in vedenja najpogosteje opisujemo s temperamentnimi značilnostmi – medosebnimi razlikami v odzivnosti in samouravnavanju, ki jih opazimo že v obdobju dojenčka in malčka, imajo biološko osnovo ter ustrezno pojasnjujejo posameznikove vedenjske izide (Rothbart in Bates 2006). Na osnovi sodobnih pojmovanj struktura temperamenta v razvojnem obdobju dojenčka in malčka ter obdobju otroštva vključuje tri nadredne (robustne) dimenzije temperamenta: živahnost, negativno čustvovanje in prizadevni nadzor (oziroma usmerjanje v prvem letu življenja) (Ellis in Rothbart 2001; Rothbart in Bates 2006). V obdobju srednjega otroštva se je pokazala še četrta nadredna poteza – družabnost/pripadnost, ki označuje otrokovo željo po bližini z drugimi (Simonds 2006). Že od obdobja dojenčka in malčka imajo temperamentne poteze pomembne učinke na nekatere razvojne poti in predstavljajo napovednike kasnejših težav na področju socialnega prilagajanja. Izraznost določenih temperamentnih potez v obdobju dojenčka lahko predstavlja dejavnik kasnejših vedenjskih in čustvenih motenj. Nizko usmerjanje in visoko negativno čustvovanje v obdobju dojenčka in malčka sta pomembna napovednika vedenj pozunanjenja ob prehodu v obdobje zgodnjega otroštva, pri čemer ta povezava vztraja tudi v obdobje srednjega in poznega otroštva ter mladostništva (Rothbart in Bates 2006). Nekatere specifične temperamentne poteze, kot sta višje izražena socialna plašnost in strah pri malčkih, predstavljata pozitivna napovednika težav ponotranjanja, še posebej anksioznosti (Vollbrecht in Goldsmith 2010). Nasprotno je visoka družabnost/živahnost v vlogi varovalnega dejavnika za pojav kasnejših vedenjskih težav, saj omogoča malčkom prepoznavanje opore iz medosebnih odnosov, ki je še posebej pomembna v zanje stresnih situacijah (Janson in Mathiesen 2008). Raziskave obravnavanega področja kažejo tudi, da se višje izraženi prizadevni nadzor, ki predstavlja biološko podstat osebnostne lastnosti vestnost, pozitivno povezuje s prilagajanjem otrok na šolo in njihovo učno uspešnostjo (Yoleri 2014).

Medosebne razlike lahko pri dojenčkih in malčkih opišemo tudi z značilnostmi, ki so širše od temperamentnih; govorimo o osebnostnih značilnostih, ki jih pri različno starih otrocih lahko razvrstimo v petfaktorsko shemo (Zupančič 2020b). Strukturo malčkove osebnosti lahko glede na poročanja slovenskih vzgojiteljic opišemo s faktorji ekstravertnosti (družabnost, dominantnost in dejavnost), čustvene stabilnosti (odzivnost, samozavest in anksioznost), intelekta/odprtosti (odprtost za

izkušnje, zanimanje in inteligentnost) in sprejemljivosti/priljubljenosti (prijetnost, obvladljivost, poštenost) (Zupančič, Kavčič in Fekonja 2003, v Zupančič 2020b), v nadaljnjih obdobjih pa je prepoznana tudi kategorija vestnosti (skrbnost do stvari, soodvisnost in vztrajnost). Osebnostne značilnosti so pomemben dejavnik uspešnega prilagajanja na šolo in učne uspešnosti; kot najmočnejša napovednika učne uspešnosti otrok so se izkazale osebnostne poteze vestnost, intelekt/odprtost in ekstravertiranost (Laidra, Pullmann in Allik 2007). Interpretacija teh ugotovitev je smiselna; natančni, delovni in organizirani učenci bodo v večji meri dosegali boljše učne dosežke, prav tako radovedni, družabni in izzivov željni učenci (Smrtnik Vitulčić in Lesar 2014).

Najbolj očitne razlike v temperamentni in osebnostni strukturi se kažejo pri dojenčkih, malčkih in otrocih zahodnih in vzhodnih kultur. Azijske dojenčke in malčke starši pogosteje uvrščajo v počasni tip temperamenta v primerjavi z njihovimi evropskimi in ameriškimi vrstniki. Zanje je značilno počasno prilagajanje, nizek nivo aktivnosti in manj intenzivne reakcije na nove dražljaje. Pri tajvanskih dojenčkih je opažena nižja raven dejavnosti in prilagodljivosti ter višja raven inhibicije. Za japonske dojenčke in malčke je značilna mirnost, zadržanost in blago odzivanje v primerjavi z evropskimi in ameriškimi dojenčki ter malčki. Do pomembnih razlik prihaja tudi v nadredni temperamentni in osebnostni strukturi. Ocene staršev kitajskih otrok odražajo višji prizadevni nadzor in nižjo živahnost otrok, medtem ko starši ameriške otroke ocenjujejo kot manj nagnjene k negativnemu čustvovanju. Japonski otroci in mladostniki dosegajo višje povprečne dosežke na lestvicah nevrotizicma in introvertnosti v primerjavi z njihovimi evropskimi, kanadskimi in novozelandskimi vrstniki (pregled v: Zupančič 2016).

1.5 Socialni razvoj ter razvoj navezanosti

Socialni razvoj je tako v obdobju dojenčka in malčka kot skozi celotno obdobje otroštva pomemben del posameznikovega psihološkega blagostanja in napovednik uspešnega trenutnega in kasnejšega prilagajanja. Zelo tesno je povezan s spoznavnim in čustvenim razvojem, skupaj pa ti razvojni označevalci in mejniki gradijo temelje za razvoj odnosov z drugimi ljudmi, spopadanje s stresnimi situacijami in razvoj številnih drugih socialnih spretnosti. Socialni razvoj vključuje sposobnost malčkov in otrok, da komunicirajo z drugimi in uravnavajo svoje vedenje. Za lažje prepoznavanje socialnih mejnikov v najbolj zgodnjem obdobju življenja povzemava

ključne koncepte obravnavanega področja in predstaviva navezanost kot osrednjo komponento socialnega razvoja dojenčkov, malčkov in otrok.

Socialni razvoj v prvem mesecu življenja je omejen na raziskovanje socialnega sveta in vzpostavljanja odnosov. V prvem mesecu je dojenček zmožen zgolj mimičnega posnemanja, pojavi pa se tudi spontani socialni nasmeh, s katerim dojenček povečuje in vzdržuje socialno stimulacijo (Zupančič 2020c). Z vsakim mesecem se dojenčki bolj aktivno vključujejo v interakcijo, vzpostavljajo očesni stik, neposredno posnemajo gibe in se pričnejo vključevati v sodelovalne igre z odraslo osebo. V prvem letu je dojenčkova komunikacija z vrstniki omejena na nasmeh, pogled in dotik. Večji napredki na področju socialnega razvoja so opazni v obdobju malčka. V tem obdobju se spremeni kakovost zavedanja sebe (malčki so sposobni prepoznati sebe na osnovi svojega videza in stvari, ki mu pripadajo), kar je tesno povezano z razvojem socialno-čustvenih kompetenc (empatija, prosocialno vedenje in igre posnemanja). Socialni razvoj predšolskega otroka lahko pojmuje v okviru njegove socialne prilagojenosti – čustvenega izražanja v vrstniški skupini, vedenja do vrstnikov in odraslih oseb (LaFreniere, Dumas, Zupančič, Gril in Kavčič 2001). Na prehodu iz zgodnjega v srednje in pozno otroštvo otroci vedno več pozornosti namenjajo vrstnikom. Vrstniški odnosi predstavljajo bogat kontekst za razvoj sposobnosti komuniciranja, recipročnosti, empatije in skupnega reševanja problemov. Vrstniške skupine (klike) se oblikujejo na osnovi osebnostnih in psiholoških kriterijev, skupne namere in ciljev ter najpogosteje vključujejo od tri do devet otrok enakega spola. V tem obdobju otroštva pride do večjih kakovostnih sprememb v razumevanju prijateljstva. Otroci vse bolj razumejo, da prijatelj ni zgolj tisti, ki stanuje v bližini ali ima zanimivo igračo, vse bolj pomembna so lojalnost, strpnost in oblikovanje podobnih interesov (Marjanovič Umek in Zupančič 2020b).

V stalnih interakcijah se otrok že od rojstva dalje navezuje na svoje starše, sprva predvsem na mamo (Bowlby 1988). Sistem navezanosti se sproži, ko je utrujen, bolan ali doživlja čustveno stisko (Ainsworth 1979). V teh okoliščinah mu starši pomenijo varno pribežališče, če mu nudijo varnost in zaščito. Ko pa ne doživlja čustvene stiske, mu lahko pomenijo varno osnovo za raziskovanje in delovanje (Bowlby 1969). V primeru, da otrok nima stalnih stiskov s starši (ali jih sploh nima), lahko postanejo njegov objekt navezanosti druge osebe, s katerimi ima dolgotrajne stalne stike (Ainsworth, Blehar, Waters in Wall 1978), kot so stari starši, posvojitelji ali rejniki ipd. (glej Cugmas 2020). Težave v navezovanju pa imajo otroci, katerih skrbniki se pogosto menjajo (Smyke, Zeanah, Fox, Nelson in Guthrie 2010). Otrok

se je po prvem letu starosti, ko preide v stopnjo večkratne navezanosti, zmožen navezati na več oseb hkrati (Poehlmann 2003). Kasneje v življenju lahko postanejo objekti navezanosti poleg že omenjenih še druge osebe, s katerimi posameznik razvije tesne stike (npr. sorojenci, vrstniki, športni trenerji, ljubezenski partnerji) (Cugmas 2020). Merila, s katerimi je mogoče oceniti, ali ima za posameznika določena oseba vlogo objekta navezanosti, so naslednja: težnja iskanja in vzdrževanja bližine z objektom navezanosti, uporaba objekta navezanosti kot varnega pribežališča, uporaba objekta navezanosti kot varne osnove za raziskovanje in doživljanje čustvene stiske ob odsotnosti oz. ločitvi od objekta navezanosti (Zilcha-Mano, Mikulincer in Shaver 2011). Ta merila lahko zadovoljijo tudi živali, neživi objekti navezanosti (kot so predmeti, prostor ali kraj, dejavnosti ipd.; glej Cugmas 2020) in celo namišljeni objekti navezanosti oz. objekti, s katerimi posameznik nima neposrednih telesnih stikov (kot so namišljeni prijatelji, slavne osebe, bog, preminule osebe ipd.; glej Cugmas v objavi).

Posameznik na podlagi zgodnjih izkušenj v navezovanju razvije notranje delovne modele navezanosti, ki določajo njegov odnos do sebe in drugih (Bowlby 1988) ter prispevajo k shranjevanju informacij in pričakovanjem, ki so povezana z medosebnimi odnosi (Biro, Alink, Huffmeijer, Bakermans-Kranenburg in van IJzendoorn 2015). So stabilni in se v življenju posameznika razen ob izjemno spremenjenih okoliščinah močno ne spreminjajo (Grossmann, Grossmann, Kindler in Zimmermann 2008). Omogočajo mu, da občuti bližino objekta navezanosti tudi, ko ta telesno ni prisoten (Bowlby 1980).

Ker vsi objekti navezanosti ne izražajo občutljivosti za posameznikove potrebe, lahko ta razvije različne sloge navezanosti nanje. Občutljivost se izraža v odzivih objektov navezanosti na posameznikove signale, da doživlja čustveno stisko in potrebuje pomoč ali oporo pri njenem obvladovanju (Bowlby 1982). M. S. Ainsworth s sodelavci (1978) so zasnovali postopek tuja situacija, s katerimi so merili sloge navezanosti. Postopek vključuje kratkotrajne ločitve malčka od njegove mame v laboratoriju in ponovna srečanja z njo. Pokazalo se je, da otrokovo vedenje do mame pri ponovnem srečanju z njo kaže njegov slog navezanosti nanjo. Otroci, ki iščejo stik z mamo po kratkotrajni ločitvi in se ob njeni prisotnosti hitro potolažijo, izražajo varni slog navezanosti. Otroci, ki se mami izogibajo ob ponovnem srečanju z njo, čeprav so fiziološke meritve (glej Spangler in Grossmann 1993) pokazale, da zaradi ločitve doživljajo močno čustveno stisko, izražajo izogibajoči se slog navezanosti. Izrazito pa izražajo čustveno stisko zaradi ločitve od mame otroci z

upirajočim se slogom navezanosti. Mama jih ob ponovnem srečanju težko potolaži (Connor 2006), upirajo se ji in izražajo neugodna čustva, kot je jeza (Ainsworth idr. 1978). Težaven je četrti slog navezanosti, ki ga imenujemo neorganizirani ali neorientirani slog. Vedenje otrok s tem slogom navezanosti je ob ponovnem srečanju z mamo zmedeno, »zamrznjeno«, prestrašeno in stereotipno (Main in Solomon 1990). Čeprav rezultati raziskav niso povsem enotni glede odstotkov pojavljanja omenjenih slogov navezanosti, lahko sklenemo, da večina otrok, ki se razvijajo normativno, izraža varni slog navezanosti (približno 65 %). Približno 20 % jih izraža izogibajoči se slog, 15 % upirajoči se slog (van IJzendoorn, Goldberg, Kroonenberg in Frenkl 1992) in 15 % neorganizirani slog (van IJzendoorn, Schuengel in Bakermans-Kranenburg 1999). Tudi rezultati raziskav, v katerih so avtorji uporabili druge merske pripomočke (npr. Ocenjevalno lestvico navezanosti; AQS; Waters 1987), so pokazali iste sloge navezanosti pri otrocih. Tudi v kasnejših razvojnih obdobjih se izražajo isti slogi navezanosti, čeprav so jih avtorji merili z drugimi pripomočki (npr. s Pogovorom o navezanosti za odrasle; AAI; George, Kaplan in Main 1996 ali ocenjevalnimi lestvicami). AAI temelji na vrednotenju povezanosti in skladnosti udeleženčevega pripovedovanja o odnosih s starši v otroštvu in njegovega razumevanja teh odnosov neodvisno od tega, koliko so bile te izkušnje pozitivne ali negativne (Uyton, Öztop in Eşel 2013). Udeležencem je možno pripisati naslednje sloge navezanosti: varnost/avtonomnost, izogibanje/zavračanje, preokupiranost/čezmerna vključenost in neuvrščenost/nerazrešenost. V navedenih slogih navezanosti se zrcalijo notranji delovni modeli navezanosti. V primeru, da je posameznik razvil pozitiven model sebe (»sem vreden ljubezni«) in drugih (»drugi so vredni zaupanja«), izraža varni slog navezanosti (Bartholomew in Horowitz 1991). Če je razvil pozitiven model sebe in negativen model drugih, izraža izogibajoči se slog navezanosti, kar pomeni, da v situacijah, ko doživlja čustveno stisko, zanika potrebo po navezovanju, oddalji se od objekta navezanosti in pri reševanju težav zaupa le sebi. Nasproti opisanega sloga nekateri avtorji postavljajo preokupirani oz. anksiozni slog navezanosti, za katerega je značilno, da posameznik ne zaupa niti sebi niti drugim, zato v situacijah čustvene stiske močno išče bližino z objektom navezanosti, njegovo oporo in pomoč, a dvomi v njegovo koristnost (Zilcha-Mano idr. 2011).

Otroci razvijejo varni slog navezanosti, če so njihovi objekti navezanosti odzivni, koristni, jim nudijo oporo, udobje in toplino. Izogibajoči se slog navezanosti razvijejo ob neodzivnih objektih navezanosti, ki jih zanemarjajo ali/in zavračajo. Ob nedosledni in nepredvidljivi odzivnosti objektov navezanosti razvijejo upirajoči se

slog navezanosti (Lai in Carr 2018). Neorganizirano navezanost razvijajo tisti otroci, ki so doživeli zlorabo/zlorabe s strani objekta navezanosti ali so bili priča vedenju objekta navezanosti, ki jih je prestrašilo (Pochlmann 2003). Občutljivost staršev za otrokove potrebe je povezana z delovnimi modeli navezanosti, ki so jih razvili v svojem otroštvu ali kasneje v odnosih s pomembnimi drugimi osebami (Waters in Roisman 2019). Posamezna vedenja, ki izražajo občutljivost staršev, se lahko razlikujejo glede na kulturno okolje, ki mu starši pripadajo (Zupančič 2016).

1.6 Otroška igra

Razumevanje otroške igre skozi zgodnja obdobja je tesno povezano s poznavanjem razvojnopsiholoških procesov. Čeprav so pojmovanja in kriteriji otroške igre različni, jo najpogosteje pojmujejo kot namerno in notranje motivirano dejavnost, za katero je značilna usmerjenost na predmete, odsotnost posledic in oblikovanje alternativne stvarnosti. Vsaka igra je v danem trenutku podrejena določeni stopnji otrokovega razvoja, zaradi česar otroku tudi predstavlja razvojnopsihološki izziv (Smrtnik Vitulic 2009). Razvoj igralne dejavnosti od rojstva do poznega otroštva poteka od zelo preprostih k vse bolj kompleksnim oblikam in od igre s posameznim udeležencem do iger z večjim številom udeležencev. Najbolj zgodnjo obliko spoznavne igre predstavlja funkcijska igra, ki se pri dojenčkih in malčkih izkazuje skozi preproste zaznavno-gibalne aktivnosti (npr. različne gibe, oprijeme, dotike in uporaba vseh čutov pri igranju). Vzorci funkcijske igre se v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju izražajo skozi telesno aktivnost otroka (npr. igranje s škatlo, listanje knjig, plazenje in plezanje po pohištvo) in predstavljajo pomemben dejavnik razvoja na področju govora, motoričnih in socialnih spretnosti. Sledi pojav konstrukcijske igre, pri kateri otrok povezuje, sestavlja določene predmete v konstrukcijo (npr. sestavljanje kock). Prvi vzorci konstrukcijske igre se pojavijo ob koncu prvega leta in z razvojem postajajo vse bolj celoviti in kompleksni. V ospredju te igre je razvoj sposobnosti načrtovanja, grajenje po metodi poskusov in napak, razvoj domišljije in ustvarjalnosti. V tem obdobju lahko prepoznamo dojemalno igro, ki je opisana kot aktivnost poslušanja, branja, posnemanja in opazovanja ter je značilna za celotno predšolsko obdobje. Od približno tretjega leta naprej se pojavi tudi igra s pravili (npr. skrivanje, igre z žogo, šah, karte in spomin). Igra s pravili s starostjo postaja vse bolj dinamična in predstavlja pomemben dejavnik razvoja ustreznega uravnavanja medosebnih odnosov in razumevanja perspektive igralnega partnerja (pregled v: Marjanovič Umek in Kavčič 2006). V razvojnopsihološki znanosti je najbolj preučena simbolna igra ali igra pretvarjanja, skozi katero otrok razvija razumevanje,

pojmovanje in zavedanje lastnih mentalnih stanj in mentalnih stanj drugih, govor, višje spoznavne funkcije (npr. inhibicijo, sposobnosti sklepanja), socialne spretnosti ter spretnosti nadzorovanja in uravnavanja čustvenih stanj. V obdobju srednjega in poznega otroštva simbolna igra upade in se nadomesti z močno strukturiranimi dejavnostmi in igrami brez ali s formalnimi pravili. V šolskem okolju potekajo tudi interakcijske igre, ki otrokom pomagajo pri učenju socialnih spretnosti ali izbiri hobijev. Vzgojno-izobraževalni delavci lahko spodbujajo otroško igro z različnimi načini (sprraševanjem, opisovanjem ali pozivanjem k dejanjem) in jo vodijo k razvojno višjim in zahtevnejšim ravnem igralnih dejavnosti (pregled v: Smrtnik Vitulić 2009).

V kontekstu razvoja otroške igre razlikujemo med igrami glede na otrokovo socialno udeležbo. V obdobju dojenčka in malčka prevladuje individualna (samostojna) igra, predvsem na osnovi večjega zanimanja otrok za odrasle kot vrstnike. Med drugim in tretjim letom se pojavijo prvi vzorci vzporedne igre, vendar sodelovanje med vrstniki še ni prisotno. Zanimanje za vrstnike začne naraščati po tretjem letu otrokove starosti. Pojavi se skupna igra, ki je opredeljena s sodelovanjem otrok med seboj in sočasnimi konflikti med njimi. V razvoju skupna igra prehaja od asociativne (igranje brez skupnega cilja) do sodelovalne (igranje s skupnim ciljem in sočasnimi trenji). Poznavanje razvojnopsiholoških značilnosti otrokove igre je pomembno za ustrezno razlago otrokovih dejanj in sodelovalnosti med igro (npr. otrokovo nezmožnost posojanja igrač lahko odrasli razlagajo kot sebičnost, čeprav je v večji meri pogojena z razvojno stopnjo egocentrizma) (pregled v: Marjanovič Umek in Kavčič 2006).

2 Zaključek

Poznavanje razvojnih značilnosti otrok od rojstva do poznega otroštva je eden od pomembnejših dejavnikov pri razumevanju posameznikovega vedenja, prilagajanja in učenja. Pričujoče poglavje znanstvene monografije povzema temeljne zakonitosti razvoja v obdobju dojenčka in malčka skozi celotno obdobje otroštva. Predstavljena so najpomembnejša spoznanja o telesno-gibalnem, spoznavnem, govornem, čustvenem, osebnostnem in socialnem razvoju otrok ter otroški igri. Čeprav se povzeta spoznanja nanašajo na univerzalne razvojne vzorce, pri delu z malčki in otroki nikakor ne smemo zanemariti različnih vplivov okolja in medkulturnih razlik, ki v različni meri pojasnjujejo njihove izide na področju prilagajanja in učenja. Predstavljena razvojnopsihološka spoznanja pomagajo vzgojiteljem in učiteljem pri delu z malčki in otroki ter razumevanju številnih dejavnikov, ki vplivajo na rast,

zorenje in učenje, sočasno pa predstavljajo osnovo za razumevanje nadaljnje vsebine nastale monografije.

Viri in literatura

- Adolph E., Karin, Karasik B., Lana in Cartherine S. Tamis-Lemonda, 2010: Motor skill. Marc H. Bornstein (ur.): *Handbook of cultural developmental science*. Psychology Press. 61–88.
- Ainsworth S., Mary, 1979: Infant–mother attachment. *American Psychologist* 34. 932–937.
- Ainsworth D. S., Mary, Blehar C., Mary, Waters, Everett in Sally Wall, 1978: *Patterns of attachment*. Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Bartholomew, Kim in Leonard M. Horowitz, 1991: Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology* 61. 226–244.
- Batišič Zorec, Marcela, 2000: *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Best R., John in Patricia H. Miller, 2010: A developmental perspective on executive function. *Child Development* 81/6. 1641–1660.
- Berk, Laura in Adena Meyers, 2015: *Infants and children: Prenatal through middle childhood*. Boston: Pearson.
- Biro, Szilvia, Alink R. A., Lenneke, Huffmeijer, Renske, Bakermans-Kranenburg, Marian in Marinus H. van IJzendoorn, 2015: Attachment and maternal sensitivity are related to infants' monitoring of animated social interactions. *Brain and Behavior* 5/12. DOI: 10.1002/brb3.410
- Bowlby, John, 1969: *Attachment and loss*. Vol. 1. Attachment. London: Hogarth.
- Bowlby, John, 1980: *Attachment and loss*, Vol. 3. Loss: Sadness and depression. New York: Basic Books.
- Bowlby, John, 1982: *Attachment and loss*. Vol. 1. Attachment (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Bowlby, John, 1988: *A secure base: Clinical implications of attachment theory*. London: Routledge.
- Brodin, Jane in Karin Renblad, 2019: Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2018.1564917
- Connor, Sandi, 2006: Grandparents raising grandchildren: Formation, disruption and intergenerational transmission of attachment. *Australian Social Work* 59/2. 172–184.
- Cugmas, Zlatka, 2020: *Večkratna navezanost*. Ljubljana: i2.
- Cugmas, Zlatka, v objavi: *Namišljeni objekti navezanosti*. Ljubljana: i2.
- Diamond, Adele, 2013: Executive functions. *Annual Review of Psychology* 64. 135–168.
- Duffy, Sean, Toriyama, Ric, Itakura, Shoji in Shinobu Kitayama, 2009: Development of cultural strategies of attention in North American and Japanese children. *Journal of Experimental Child Psychology* 102/3. 351–359.
- Ellis K., Lesa in Mary K. Rothbart, 2001: Revision of the early adolescent temperament questionnaire. Prispevek predstavljen na *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, Minneapolis, MN. Minnesota.
- Feder P., Katya in Annette Majnemer, 2007: Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology* 49/4. 312–317.
- Fekonja, Urška in Tina Kavčič, 2020: Čustveni razvoj v srednjem in poznem otroštvu. Marjanovič Umek, Ljubica in Maja Zupančič (ur.): *Razvojna psihologija. 2. dopolnjena in razširjena izd., 2. zvezek*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Fomon J., Samuel in Steven E. Nelson, 2002: Body composition of the male and female infants. *Annual Review of Nutrition* 22/1. 1–17.
- Gathercole E., Susan, Pickering J., Susan, Ambridge, Benjamin in Hannah Wearing, 2004: The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology* 40/2. 177–190.
- George, Carol, Kaplan, Nancy in Mary Main, 1996. The Adult Attachment Interview. Neobjavljen pripomoček. Department of Psychology, University of California, Berkeley.
- Grabell S., Adam, Olson L., Sherly, Miller L., Alison, Kessler A., Daniel, Felt, Barbara, Kaciroti, Niko, Wang, Li in Twila Tardif, 2015: The impact of culture on physiological processes of emotion regulation: A comparison of US and Chinese preschoolers. *Developmental Science* 18. 420–435.

- Graziano A., Paula, Reavis D., Rachael, Keane P., Susan in Susan D. Calkins, 2007: The role of emotion regulation and children's early academic success. *Journal of school psychology* 45/1. 3–19.
- Grossmann, Karin, Grossmann E., Klaus, Kindler, Heinz in Peter Zimmermann, 2008: A wider view of attachment and exploration: The influence of mothers and fathers on the development of psychological security from infancy to young adulthood. Cassidy, Jude in Phillip R. Shaver (ur.): *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. 2nd Edn. New York: Guilford. 857–879.
- Janson, Harald in Kristin Schjelderup Mathiesen, 2008: Temperament profiles from infancy to middle childhood: development and associations with behavior problems. *Developmental Psychology* 44/5. 1314–1328.
- Karasik B., Lana, Tamis-LeMonda S., Catherine, Adolph E., Karin in Marc H. Bornstein, 2015: Places and postures: A cross-cultural comparison of sitting in 5-month-olds. *Journal of cross-cultural psychology* 46/8. 1023–1038.
- Kavčič, Tina in Urška Fekonja, 2020: Čustveni razvoj v zgodnjem otroštvu. Marjanovič Umek, Ljubica in Maja Zupančič (ur.): *Razvojna psihologija*. 2. dopolnjena in razširjena izd., 2. zvezek. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- LaFreniere, Peter, Dumas E., Jean, Zupančič, Maja, Gril, Alenka in Tina Kavčič, 2001: *Vprašalnik o socialnem vedenju otrok, SV-O priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Lai, Ya-Hsin in Sam Carr, 2018: A critical exploration of child-parent attachment as a contextual construct. *Behavioral Sciences*, 8. DOI: 10.3390/bs8120112.
- Laidra, Kaia, Pullmann, Helle in Allik, Jüri, 2007: Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences* 42. 441–451.
- Lockhart, Kristi L., Nakashima, Nobuko, Inagaki, Kayoko in Frank C. Keil, 2008: From ugly duckling to swan? Japanese and American beliefs about the stability and origins of traits. *Cognitive Development* 23/1, 155–179.
- Main, Mary in Judith Solomon, 1990: Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. Greenberg T., Mark, Cicchetti, Dante in Mark E. Cummings (ur.): *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. Chicago: University of Chicago Press. 121–160.
- Marjanovič Umek, Ljubica in Maja Zupančič, 2020a: Pristopi, metode in tehnike za preučevanje psihičnega razvoja. Marjanovič Umek, Ljubica in Maja Zupančič (ur.): *Razvojna psihologija*. 2. dopolnjena in razširjena izd., 1. zvezek. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, Ljubica in Maja Zupančič, 2020b: Socialni in moralni razvoj v srednjem in poznem otroštvu. Marjanovič Umek, Ljubica in Maja Zupančič (ur.): *Razvojna psihologija*. 2. dopolnjena in razširjena izd., 2. zvezek. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, Ljubica in Matija Svetina, 2020: Spoznavni in govorni razvoj v srednjem in poznem otroštvu. Marjanovič Umek, Ljubica in Maja Zupančič (ur.): *Razvojna psihologija*. 2. dopolnjena in razširjena izd., 2. zvezek. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, Ljubica in Tina Kavčič, 2006: Otroška igra. Marjanovič Umek, Ljubica in Maja Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, Ljubica, Zupančič, Maja, Kavčič, Tina in Urška Fekonja, 2020: Gibalni razvoj po rojstvu. Marjanovič Umek, Ljubica in Maja Zupančič (ur.): *Razvojna psihologija*. 2. dopolnjena in razširjena izd., 1. zvezek. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, Ljubica in Urška Fekonja, 2019a: Ocenjevanje govora otrok in teorije uma. Marjanovič Umek, Ljubica in Maja Zupančič (ur.): *Razvojna psihologija: Izbrane teme*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Marjanovič Umek, Ljubica in Urška Fekonja, 2019b: *Zgodbe otrok: Razvoj in spodbujanje pripovedovanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Marjanovič Umek, Ljubica in Urška Fekonja, 2020a: Govorni razvoj dojenčka in malčka. Marjanovič Umek, Ljubica in Maja Zupančič (ur.): *Razvojna psihologija*. 2. dopolnjena in razširjena izd., 1. zvezek. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Marjanovič Umek, Ljubica in Urška Fekonja, 2020b: Razvoj govora v zgodnjem otroštvu. Marjanovič Umek, Ljubica in Maja Zupančič (ur.): *Razvojna psihologija. 2. dopolnjena in razširjena izd., 2. zvezek*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, Ljubica, Fekonja, Urška in Kaja Hacin Beyazoglu, 2020: *Zgodnja pismenost otrok: Razvoj, spremljanje in spodbujanje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Marjanovič Umek, Ljubica in Urška Fekonja Peklaj, 2008: *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, Ljubica, Kranjc, Simona in Urška Fekonja, 2006: *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.
- McInerney M., Dennis in David W. Putwain, 2017: *Developmental and educational psychology for teachers. An applied approach, 2nd edition*. New York: Routledge.
- Mischel, Walter, Yuichi, Shoda in Philip P. Peake, 1998: The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology* 54/4. 687–696.
- Moffitt E., Terrie, 2012: *Childhood self-control predicts adult health, wealth, and crime*. Copenhagen: Multi-Disciplinary Symposium Improving the Well-Being of Children.
- Papalia E., Diane, Wendkos Olds, Sally in Ruth Duskin Feldman, 2003. *Otrokov svet. Otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Ljubljana: Educy.
- Poehlmann, Julie, 2003: An attachment perspective on grandparents raising their very young grandchildren: Implications for intervention and research. *Infant Mental Health Journal* 24/2. 149–173.
- Rothbart K., Mary in John E. Bates, 2006: Temperament. Nancy Eisenberg in William Damon (ur.): *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development, 6th edition*. New York: Wiley. 99–166.
- Schmitt A., Sara, Korucu, Irem, Purpura J., David, Whiteman, Shawn, Zhang, Chenyi in Fuyi Yang, 2018: Exploring cross-cultural variations in the development of executive function for preschoolers from low and high socioeconomic families. *International Journal of Behavioral Development* 1–9.
- Shaffer R., David in Kipp, Katherine, 2010: *Developmental psychology: Childhood and adolescence, 8th edition*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Simonds, Jennifer, 2006: The role of reward sensitivity and response: Execution in childhood extraversion. Neobjavljena doktorska disertacija, University of Oregon.
- Smrtnik Vitulić, Helena, 2004: Značilnosti razvoja razumevanja temeljnih čustev od zgodnjega otroštva do mladostništva. *Anthropos* 36/4. 329–340.
- Smrtnik Vitulić, Helena, 2009: Razvojnopsihološki pomen iger v srednjem in poznem otroštvu. *Socialna pedagogika*, 13/4. 383–398.
- Smrtnik Vitulić, Helena in Irena Lesar, 2014: Prepričanja učencev, staršev in učiteljev o notranjih dejavnikih učne uspešnosti. *Revija za elementarno izobraževanje* 7/1. 19–32.
- Smyke T., Anna, Zeanah H., Charles, Fox A., Nathan, Nelson, Charles in Donald Guthrie, 2010: Placement in foster care enhances quality of attachment among young institutionalized children. *Child Development* 81/1. 212–223.
- Spangler, Gottfried in Klaus E. Grossmann, 1993: Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. *Child Development* 64. 1439–1450.
- Uyton Ç., Merve, Öztöp B., Didem in Ertuğrul Eşel, 2013: Evaluating the attachment behaviour in during puberty and adulthood. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences* 26. 177–189.
- Van IJzendoorn H., Marinus, Goldberg, Susan, Kroonenberg M., Pieter in Oded J. Frenkl, 1992: The relative effects of maternal and child problems on the quality of attachment: A meta-analysis of attachment in clinical samples. *Child Development* 63. 840–858.
- Van IJzendoorn H., Marinus, Schuengel, Carlo in Marian J. Bakermans-Kranenburg, 1999: Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology* 11. 225–249.
- Vigotski, Lav, 1983: *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

- Volbrecht, Michele M. in H. Hill Goldsmith, 2010: Early temperamental and family predictors of shyness and anxiety. *Developmental Psychology* 46/5. 1192–1205.
- Zilcha-Mano, Sigal, Mikulincer, Mario in Phillip R. Shaver, 2011: An attachment perspective on human-pet relationships: Conceptualization and assessment of pet attachment orientations. *Journal of Research in Personality* 45/4. 345–357.
- Zupančič, Maja, 2016: *Psihološke teme o razvoju otrok v različnih kulturah*. Ljubljana: i2, Centerkontura.
- Zupančič, Maja, 2020a: Zaznavni in spoznavni razvoj dojenčka in malčka. Marjanovič Umek, Ljubica in Maja Zupančič (ur.): *Razvojna psihologija. 2. dopolnjena in razširjena izd., 1. zvezek*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zupančič, Maja, 2020b: Razvoj čustev in temperamenta ter osebnost v obdobjih dojenčka in malčka. Marjanovič Umek, Ljubica in Maja Zupančič (ur.): *Razvojna psihologija. 2. dopolnjena in razširjena izd., 1. zvezek*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zupančič, Maja, 2020c: Socialni razvoj dojenčka in malčka. Marjanovič Umek, Ljubica in Maja Zupančič (ur.): *Razvojna psihologija. 2. dopolnjena in razširjena izd., 1. zvezek*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Waters, Everett, 1987: Attachment Behavior Q-set (version 3.0). Neobjavljen pripomoček. State University of New York at Stony Brook, Stony Brook, NY.
- Waters E. A., Theodore in Glenn Roisman I., 2019: The secure base script concept: an overview. *Current Opinion in Psychology* 25. 162–166.
- Yeniad, Nihal, Malda, Maïke, Mesman, Judi, van Ijzendoorn Marinus H. in Suzanne Pieper, 2013: Shifting ability predicts math and reading performance in children: A metaanalytical study. *Learning and Individual Differences* 23/1. 1–9.
- Yoleri, Sibel, 2014: The relationship between temperament, gender, and behavioral problems in preschool children. *South African Journal of Education* 34. 1–8.

SOCIALNI RAZVOJ TER IDENTITETA OTROK IN UČENCEV, KI JIM JE SLOVENŠČINA DRUGI ALI TUJI JEZIK (SDTJ)

JANJA TEKAVC IN EVA KRANJEC

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
E-pošta: janja.tekavc@um.si, eva.kranjec@um.si

Povzetek Razumevanje socialnega razvoja in identitete otrok ter učencev, ki jim je SDTJ, je pomembno, saj se dogaja znotraj edinstvenega konteksta istočasne rabe dveh ali več jezikov. Pridobivanje znanja o jeziku je lahko dojeto kot pomembno orodje za članstvo ali pripadnost družbi, obenem pa jezik predstavlja sredstvo sporočanja kulturnih norm. Na osnovi slednjega so otroci in učenci, ki govorijo ali se učijo dveh jezikov, izpostavljeni usklajevanju dveh nizov kulturnih pričakovanj, kar se odraža v njihovih različnih socialno-čustvenih izidih, razvoju identitete in samopodobe. Pričujoče poglavje predstavlja pregled sodobnih spoznanj o zakonitostih nekaterih vidikov socialnega razvoja (npr. samoregulacije, socialne kognicije, socialne kompetentnosti in vedenjskih težav), identitete in samopodobe otrok in učencev v povezavi z njihovim govorom. Spoznanja so v celotnem besedilu vpeta v vzgojni-izobraževalni kontekst in predstavljajo dobro izhodišče za razumevanje značilnosti otrok in učencev, ki jim je SDTJ. V zaključnem delu besedila so navedene tudi praktične implikacije za vzgojno-izobraževalne delavce.

Ključne besede:

socialni razvoj, identiteta, samopodoba, otroci in učenci, dvojezičnost

SOCIAL DEVELOPMENT AND SELF- IMAGE OF CHILDREN AND STUDENTS FOR WHOM SLOVENE IS A SECOND OR FOREIGN LANGUAGE (SSFL)

JANJA TEKAVC & EVA KRANJEC

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
E-mail: janja.tekavc@um.si, eva.kranjec@um.si

Abstract It is essential to understand children and students' social development and identity as it occurs in the unique context of simultaneously using two or more languages. The acquisition of language skills can be perceived as an essential tool for membership or belonging to a society, and at the same time, language is a means of transmitting cultural norms. Based on the latter, children and students who speak or learn two languages are exposed to the coordination of two sets of cultural expectations, which may be reflected in their different socio-emotional outcomes, identity development, and self-image. This chapter reviews current findings about the aspects of children' and students' social development (e.g., self-regulation, social cognition, social competence, and behavior problems), identity, and self-image related to their language. The findings are embedded in the educational context throughout the text and provide a good starting point for understanding the characteristics of children and students of whom SSFL. The concluding section of the text also outlines the practical implications for educators.

Keywords:

social
development,
identity,
self-image,
children and
students,
bilingualism

1 Uvod

Socialni razvoj predstavlja pomembno področje psihološkega blagostanja otrok, saj so sposobnosti uravnavanja lastnih čustvenih stanj in prepoznavanja ter odzivanja na čustva drugih ene od pomembnejših za uspešno delovanje v medosebnih odnosih (Gross 2002). Raziskovalci, ki so preučevali odnos med samouravnavanjem čustev in vedenja, prilagajanjem ter učno uspešnostjo, opozarjajo na pomemben prispevek socialnega vedenja k temu odnosu; procesi samouravnavanja so pomembni, ker neposredno prispevajo k učni uspešnosti in zaradi poti, preko katerih spodbujajo ali omejujejo otrokove interakcije z drugimi (Montroy, Bowles, Skibbe in Foster 2014). Celotno obdobje otroštva predstavlja osnovo za razvoj socialno-čustvenih kompetenc, pozitivne samopodobe in identitete, pri čemer so osrednjega pomena odnosi, ki jih otrok oblikuje s starši/skrbniki, vzgojitelji in učitelji ter vrstniki (Nelson 2003).

V pričujočem poglavju znanstvene monografije povzemava ključna teoretična izhodišča in sodobne raziskovalne izsledke za razumevanje socialnega razvoja, identitete in samopodobe otrok in učencev, ki jim je jezik države trenutnega bivanja drugi ali tuji jezik. V prvem delu poglavja osvetliva pomen odnosov v vrtčevskem ter šolskem kontekstu za socialno-čustveni razvoj otrok in nekatere pomembnejše dimenzije obravnavanega področja (npr. samoregulacijo, socialno kompetentnost, socialno kognicijo in vedenjske težave). Drugi del poglavja obravnava razvoj samopodobe in oblikovanje identitete otrok priseljencev ter v luči slednje predstavi proces njihovega prilagajanja na novo vzgojno-izobraževalno okolje. Spodaj povzeta spoznanja predstavljajo dobro osnovo za razumevanje značilnosti otrok in učencev, ki jim je SDTJ, ter zastavitev praktičnih implikacij za vzgojno-izobraževalno delo.

1.1 Socialni razvoj in pomen odnosov

V kontekstu socialno-čustvenega razvoja in delovanja so za povezavo med posameznikovim razvojem in kulturo značilni številni dinamični procesi, kjer sta narava socialnih interakcij in kakovost socialnih odnosov osrednjega pomena za razvoj in učenje socialnega vedenja otrok (Chen 2011). V kontekstno-razvojnih modelih je socialno-čustveni razvoj dvosmeren in transakcijski proces, saj se pojavlja v okviru odnosov s starši/skrbniki, vzgojitelji, učitelji ter vrstniki (Chen in Rubin 2011). Starši in skrbniki predstavljajo otrokove prve socialne partnerje in imajo

pomembno vlogo v njihovem socialno-čustvenem razvoju. Slednje se izkazuje skozi oblikovanje sistema navezanosti in prenosa kulturnih, jezikovnih in družbenih norm skozi vzgojne prakse. Koncept navezanosti je ozko usmerjen na socialne odnose in se izraža kot težnja do določenih objektov skozi ponavljajoče se kontakte z njimi in v kontekstu, znotraj katerega posameznik organizira čustvene izkušnje ter regulira zaznavanje varnosti (Sroufe in Waters 1977). Kvaliteta odnosov navezanosti je prvotno odvisna od interakcij med dojenčkom in njegovim skrbnikom, pri čemer je pomembno, da ta oseba zadovoljuje njegove potrebe po varnosti, ugodju in podpori. Na osnovi slednjega se razvija varen vzorec navezanosti, medtem ko je za dojenčkov odnos z neobčutljivim in nedoslednim skrbnikom v večji meri značilen razvoj nevarnih vzorcev navezanosti (Seibert in Kerns 2009). Otrokova sposobnost oblikovanja varne navezanosti s starši in drugimi skrbniki predstavlja temelj uspešnega socialnega prilagajanja, zgodnja materina občutljivost pa se povezuje z otrokovimi boljšimi spretnostmi razumevanja in doseganja mejnikov na področju govora (Ainsworth 1979; Tamis-LeMonda, Bornstein in Baumwell 2001).

Ob pregledu sodobne literature lahko opazimo pomanjkanje raziskav, ki bi sistematično preučile povezanost med navezanostjo dvojezičnih otrok in njihovimi socialnimi izidi. V eni od redkih študij s tega področja sta raziskovalki Geraldine V. Oades-Sese in Yibling Li (2011) preučili odnos med starševsko akulturacijo, navezanostjo na starše in vzgojitelje ter kasnejšim znanjem angleškega in španskega jezika pri latinsko-ameriških otrocih. Raziskava je pokazala, da kakovostni odnosi med otroki in odraslimi pomembno prispevajo k razvoju dvojezičnosti. Boljša kot je kulturna prilagoditev staršev družbi in kulturi, v katero so se priselili, večji je napredek otrok na področju razvoja govora in socialno-čustvenega razvoja. Sočasno sta raziskovalki prepoznali večji pomen odnosa med otroki in njihovimi vzgojitelji, ki imajo regulativno funkcijo v njihovem socialno-čustvenem razvoju. Dvojezični otroci so predvidoma izpostavljeni vsaj dvema socializacijskima praksama (doma in v vrtcu/šoli), zaradi česar bolje razlikujejo med njihovimi pravili in razvijajo odnose z različnimi figurami navezanosti. Ena od tujih študij je pokazala, da so odnosi med vzgojitelji in otroki, katerih angleščina ni bila prvi ali materni jezik, zaznamovani z več bližine in manj konflikta v primerjavi z odnosi med vzgojitelji in angleško govorečimi otroki (Luchtel, Hughes, Luze, Bruna in Peterson 2010). Nadaljnje raziskave so pokazale, da se čustvena opora vzgojiteljev in skupinska (ali razredna) organizacija prav tako pomembno povezujeta z napredkom v socialni kompetentnosti dvojezičnih otrok in nižjo ravno vedenjskih težav (Downer, López,

Grimm, Hamagami, Pianta in Howes 2012). Pomen odnosov za razvoj socialne in čustvene kompetentnosti v zgodnjem obdobju pa ni omejen zgolj na vzgojitelje in učitelje; v ospredje prihaja predvsem vrstniška skupina, ki ima unikatno vlogo v vedenjskem, čustvenem in spoznavnem razvoju otrok (Ladd, Herald-Brown in Kochel 2009). Pretekle študije dosledno kažejo, da so otroci z visoko kvalitetskimi vrstniškimi odnosi učno bolj uspešni in se bolje prilagajajo tako v obdobju srednjega in poznega otroštva kot mladostništva (Ryan 2001). Manj je znanega o povezanosti med kakovostjo vrstniških odnosov pri dvojezičnih otrocih ali otrocih priseljencih, čeprav je nekaj raziskav pokazalo, da ima kakovost odnosa z vrstniki pomemben učinek na status teh otrok in učencev. V procesu učenja drugega ali tujega jezika otroci in učenci delujejo predvsem v okviru neverbalne faze drugega jezika, pri čemer si lahko vrstniki molk/tišino otrok razlagajo kot sramežljivost ali nezainteresiranost za skupne aktivnosti. Vrstniki lahko otroke ignorirajo ali izključijo iz vrstniške skupine, če ne pride do verbalnega prilagajanja ali uporabe ustreznih verbalnih znakov. Nasprotno pa so nekatere študije (npr. Chang idr. 2007) pokazale, da lahko učiteljeva uporaba otrokovega maternega jezika v razredu zmanjša verjetnost za pojav medvrstniškega nasilja in agresije. Za otroke in učence, ki jim je SDTJ, so medosebni odnosi z vrstniki, ki govorijo isti jezik, pomemben vir podpore, zlasti v učilnicah, kjer učitelj ne govori maternega jezika otrok.

1.2 Socialni razvoj in samoregulacija

Samoregulacija predstavlja krovni izraz za številne spoznavne, čustvene in vedenjske procese, kot so načrtovanje, delovni spomin in vztrajnost, ter je ena od pomembnejših dimenzij socialno-čustvenega razvoja. V svojem najširšem pomenu predstavlja sposobnost samodejnega in samoiniciativnega načrtovanja, in če je potrebno, spremembe posameznikovega vedenja do želenega cilja (Jones in Bouffard 2012). Prve samoregulativne sposobnosti so opazne že v obdobju dojenčka in malčka ter se hitro razvijajo med tretjim in petim letom otrokove starosti. V zgodnjem obdobju se samoregulacija odraža skozi otrokove sposobnosti usmerjanja pozornosti do zunanjih dejavnikov ali drugih oseb in začasno uravnavanje čustev, pri čemer imajo tovrstne sposobnosti pomembno napovedno vrednost za kasnejšo samoregulativno kompetentnost (Cuevas in Bell 2014; Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland in Morrison 2016). Zgodnja samoregulacija predstavlja osnovno komponento bolj kompleksnih samoregulativnih spretnosti, kot sta načrtovanje in samospremljanje, pri čemer slednji zahtevata sočasno sodelovanje raznolikih

kognitivnih funkcij višjega reda (Best in Miller 2010). Razvojni vidiki samoregulacije v ospredje postavljajo predvsem nevrobiološke in okoljske (kontekstualne) mehanizme. Strokovnjaki s področja kognitivne psihologije se ukvarjajo predvsem z razvojem in spremembami prefrontalnega korteksa možganov, medtem ko se razvojnopsihološke in sociološke študije usmerjajo predvsem k razumevanju povezanosti med razvojem samoregulacije in okoljskimi dejavniki (npr. narava odnosov s starši/skrbniki ali vrednote otrokove kulture, ki ji pripada) (Diamond 2013; Carlson 2009).

Čeprav se bioekološki procesi (tj. otrokove interakcije z njegovim okoljem), opredeljeni kot pomembna sestavina samoregulacije ter razvoja govora, naj ne bi razlikovali med enojezičnimi in večjezičnimi otroki, so študije obravnavanega področja (npr. White in Greenfield 2017) pokazale razlike v samoregulacijskih spretnostih otrok glede na njihovo jezikovno ozadje. Dvojezični otroci po mnenju nekaterih raziskovalcev (npr. Bialystok 2017) razvijejo boljše samoregulacijske spretnosti v primerjavi z enojezičnimi otroki, pri čemer so te razlike predvsem opazne na področju inhibicije (tj. posameznikova zmožnost nadzora pozornosti, mišljenja, vedenja in/ali čustvovanja). Manj je znanega o razlikah v razvoju čustvene samoregulacije med enojezičnimi in večjezičnimi otroki, čeprav se je pokazalo, da učitelji bolj pozitivno ocenjujejo dvojezične otroke in učence na lestvicah samonadzora, vedenja in odnosa med učitelji in učenci (Winsler, Kim in Richard 2014). V nekaterih študijah (npr. Han 2010) so učitelji poročali tudi o boljših socialno-čustvenih kompetencah in nižji stopnji vedenjskih težav. Na področju razvoja govora in besedišča so razlike med enojezičnimi in večjezičnimi otroki ter učenci nedosledne. Raziskovalci pogosto poročajo o manjšem obsegu receptivnega znanja in besedišča pri dvojezičnih otrocih v primerjavi z enojezičnimi; takšne dosledne razlike so na večjem vzorcu otrok (v starosti od treh do deset let) potrdili tudi raziskovalci Ellen Bialystok, Gigi Luk, Kathleen F. Peets in Sujin Yang (2010), pri čemer je med skupinama eno- in dvojezičnih otrok obstajala pomembna razlika v receptivnem besedišču, omejenem na besede domačega in ne šolskega konteksta. Smer odnosa med samoregulacijo in razvojem govora pa ni enoznačna. V svoji pregledni študiji raziskovalki Emily Hanno in Sarah Surraín (2019) predstavita nabor raziskav, ki so preučile neposredne odnose med obravnavanima področjema, pri čemer večina študij podpira idejo o sočasni in vzajemni podpori samoregulacijskih in govorno-jezikovnih spretnosti. Medtem ko samoregulacija spodbuja govorno-jezikovne spretnosti preko otrokovega vključevanja in raznolike priložnosti

jezikovne izpostavljenosti in uporabe jezika, jezik dopušča in olajšuje razumevanje duševne organizacije notranjih regulativnih procesov.

1.3 Socialni razvoj in socialna kognicija

Socialna kognicija vključuje različne psihološke procese, ki posameznikom omogočajo delovanje v socialni skupini in razumevanje dinamičnih medsebojnih interakcij. V konstrukt socialne kognicije so zajeti različni kognitivni procesi, pomembni za socialne interakcije in obdelavo informacij v družbenem okolju; zaznavanje, pozornost, spomin in načrtovanje (Frith 2008). Socialna kognicija se začne razvijati v zgodnjih obdobjih otroštva in odraža otrokove sposobnosti povezovanja z drugimi ter sodelovanja v socialnih situacijah. Pri tem gre za zgodaj razvijajoče se otrokove kognitivne reprezentacije socialnih izkušenj (Moore 2007). V obdobju dojenčka in malčka se prvi zametki socialne kognicije kažejo v razvoju sporazumevanja in zavedanja sebe. Po drugem mesecu starosti začne dojenček vzpostavljati stik iz oči v oči, vokalizirati in neposredno posnemati gibe glave ter drugih delov telesa. Okrog šestega meseca se pojavi diferenciacija razumevanja sebe (npr. dojenček se zaveda, da je njegova dejavnost enaka tisti, ki jo vidi v ogledalu), sočasno pa se začne vključevati v sodelovalne igrice s partnerjem. Kot ontogenetska oblika kulturnega učenja se okoli devetega meseca pojavi socialno posnemanje – »namerno ponavljanje vedenja druge osebe, pri čemer otrok predvsem posnema njeno vedenjsko namero« (Zupančič 2020: 292). Med devetim in petnajstim mesecem dojenčki razvijajo skupno vezano pozornost in preko socialnega sklicevanja na odzive drugih pridobivajo podatke, s katerimi bi lahko osmislili določeno situacijo (Zupančič 2020).

Pretekle študije so pokazale, da otroci z razvito socialno kognicijo (tj. s spretnostmi prepoznavanja družbenih znakov in označevanja, razumevanja čustev) v večji meri izražajo prosocialno vedenje in v manjši meri agresivno, konfliktno vedenje (Meece in Mize 2010). V trenutno dostopni literaturi lahko zasledimo manko raziskav, ki bi preučile razvoj socialne kognicije pri dvojezičnih otrocih in otrocih priseljencih. V eni od preteklih študij sta raziskovalca Gil Diesendruck in Adar Ben-Eliyahu (2006) na vzorcu izraelskih predšolskih otrok preučila odnos med sposobnostmi socialne kognicije, socialnim statusom in socialnim vedenjem. Izsledki raziskave so pokazali povezanost med otrokovim razumevanjem vedenjskih motivov in namer drugih posameznikov ter njihovo priljubljenostjo v vrstniški skupini in povezanost med

spodobnostmi razumevanja napačnih prepričanj ter pozitivno oceno njihovega vedenja s strani vrstnikov in vzgojiteljev. Kot pomemben dejavnik njihovega prosocialnega vedenja in nižje ravni agresivnega vedenja se je pokazala otrokova sposobnost razumevanja čustev. Sočasno je raziskava pokazala, da izraelski predšolski otroci visoko vrednotijo podobne oblike socialnega vedenja kot njihovi vrstniki iz drugih kulturnih okolij. Zanimiva je tudi ugotovitev raziskovalcev Him Cheung, Wing Yan Mak, Xueying Luo in Wen Xiao (2010), ki so preučili sociolingvistično zavedanje kot obliko socialne kognicije pri dvema skupinama kantonsko govorečih kitajskih otrok. Rezultati raziskave so pokazali, da imajo kantonsko govoreči otroci, katerih učitelji so govorili samo angleški jezik, boljše sposobnosti sociolingvističnega zavedanja in hitrejše zamenjave jezika v primerjavi z otroki, ki so jih poučevali učitelji, ki so se z njimi sporazumevali tako v angleščini kot v kantonsčini. Zdi se, da takšne raziskovalne ugotovitve zelo dobro pojasnjujejo pomen in nujnost sistematičnega ocenjevanja sociokognitivnih zmožnosti v socialnem vedenju otrok iz različnih kultur (Diesendruck in Ben-Eliyahu 2006) in bi jih bilo smiselno dodatno preveriti.

1.4 Socialni razvoj in vedenjske težave

Izraz socialna kompetentnost vključuje različne konstrukte, kot sta socialne spretnosti in medosebna komunikacija, ter se pogosto povezuje z uspešnostjo vzpostavljanja in vzdrževanja odnosov z vrstniki. Socialna kompetentnost je pojmovana kot »sposobnost organiziranja socialnega vedenja na način, ki privabi pozitivne odzive (in odvrne negativne odzive) s strani drugih v različnih socialnih okoljih ter ob upoštevanju obstoječih socialnih dogovorov« (Rubin idr. 1998, v Košir 2013: 40). Ob socialni prilagojenosti, ponotranjenju in pozunanjenju težav predstavlja enega od pomembnih vidikov socialnega vedenja predšolskih otrok, v obdobju srednjega in poznega otroštva pa se znaki socialne kompetentnosti otrok izražajo skozi oblikovanje in vzdrževanje prijateljskih odnosov, delovanje in usklajevanje članstva v stabilnih skupinah (Košir 2013; Zupančič, Gril in Kavčič 2001). Spodbujanje razvoja socialne kompetentnosti v obdobju zgodnjega otroštva ima pomemben učinek na razvoj govora, razvoj socialnih spretnosti in kasnejšo učno uspešnost (Raver, Garner in Smith-Donald 2007). Nasprotno nižje razvite socialne spretnosti (npr. sodelovanje, asertivnost, odgovornost, empatija in samonadzor) predstavljajo dejavnik tveganja za učno neuspešnost (Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle in Calkins 2006).

Do tega trenutka v slovenskem okolju še ni bila izvedena nobena znanstveno-empirična raziskava, ki bi preučila socialno kompetentnost otrok in učencev, ki jim je SDTJ. Tuje, vendar redke raziskave obravnavanega področja prinašajo bolj poglobljena spoznanja. V eni od trenutno dostopnih raziskav so raziskovalci Bryant Jensen, Leslie Reese, Kendra Hall-Kenyon in Courtney Bennett (2015) preučili socialno kompetentnost in jezikovne zmožnosti otrok špansko govorečih staršev v Združenih državah Amerike. Čeprav naj bi latinskoameriški otroci, zlasti tisti iz priseljenskih družin, izražali primerljivo raven socialne kompetentnosti, kot jo lahko opazimo pri njihovih ameriških vrstnikih, pa vendarle niso dosegali tolikšne učne in jezikovne uspešnosti kot (glede na predhodne raziskave) potrjenega izida njihove socialne kompetentnosti. Natančneje so rezultati raziskave pokazali, da je bila uspešnost otrok ob vstopu v vrtec podpovprečna na področju besedišča in verbalnih analogij, čeprav so jezikovne zmožnosti otrok bile ocenjene tako v španskem kot angleškem jeziku. Ocene socialne kompetentnosti vključenih otrok, pridobljene s strani staršev in vzgojiteljev/učiteljev, so bile med seboj neskladne, kar je najverjetneje posledica subjektivnega pojmovanja želenega socialnega vedenja in socializacijskih praks (npr. latinski starši spodbujajo ubogljivost, spoštljivost in sodelovalnost, medtem ko ameriški učitelji v večji meri cenijo poglobljeno poznavanje dejstev, ustno izražanje, napor in individualne dosežke). Nadalje so raziskave potrdile pomembno vlogo okoljskih dejavnikov (npr. šole) v socialni kompetentnosti dvojezičnih otrok; uporaba otrokovega prvega (maternege) jezika v igralnici ali učilnici naj bi tako spodbujala socialno kompetentnost in socialne spretnosti obravnavane skupine otrok. Slednje je potrdila tudi raziskava Florence Chang in sodelavcev (2007), v kateri se je uporaba španskega jezika pri vzgojiteljih špansko in angleško govorečih otrok pozitivno povezovala z višjo ravno otrokove frustracijske tolerance, asertivnosti, usmerjenosti k nalogi in vrstniškimi socialnimi spretnostmi. Sočasno so raziskovalci potrdili povezanost med uporabo drugega ali tujega jezika v vrtčevskem/šolskem in manjšo verjetnostjo za pojav viktimizacije.

Vedenjske težave so opredeljene kot »manj učinkovito socialno prilagajanje (npr. agresivno, antisocialno, razdiralno vedenje, anksiozno vedenje, umik, prezrtost ali zavrnjenost s strani vrstnikov)«, pri čemer lahko gre za težave v normalnem razponu ali vedenje, za katerega je značilna določena mera klinične simptomatike (Vidmar 2017: 41). Govorimo lahko o vedenjskih težavah na spektru ponotranjenja (npr. depresivnost, anksioznost in socialni umik) ali vedenjskih težavah na spektru pozunanjenja (npr. hiperaktivnost, jeza, agresivnost, antisocialno vedenje) (Mullin in

Hinshaw 2007). Ena od redkih študij, ki je preučila izide obravnavanega področja v obdobju dojenčka in malčka, je pokazala, da uporaba prvega jezika v domačem okolju pri enojezičnih ameriških, enojezičnih španskih in dvojezičnih otrocih (angleščina-španščina) nima pomembnega učinka na kasnejša vedenja pozunanjenja (Vaughan idr. 2007). Ugotovitve kasnejših raziskav niso dosledne. Študija Molly Luchtel in sodelavcev (2010) je na vzorcu špansko in angleško govorečih predšolskih otrok pokazala, da otroci, ki se angleškega jezika šele učijo (jim je torej drugi ali tuji jezik), izražajo manj pogosto težavno vedenje v primerjavi z njihovimi enojezičnimi oziroma angleško govorečimi vrstniki in imajo glede na ocene vzgojiteljev bolj pozitivne odnose z njimi. Po mnenju avtorjev so takšne ugotovitve pogojene s številnimi dejavniki (npr. kako dolgo otrok že živi v novi državi, stopnja razumevanja in naklonjenosti vzgojiteljev otrokom v procesu usvajanja novega jezika, manjši vpliv vrstnikov v predšolskem obdobju in večji vpliv vrstnikov v šolskem obdobju). Nasprotno pa je raziskava Florence Chang in sodelavcev (2007) pokazala, da bolj kot so špansko govoreči otroci izpostavljeni interakcijam izključno angleško govorečih vrstnikov, pogostejše so učne in vedenjske težave. Pomemben dejavnik razvoja, pogostosti in obvladovanja vedenjskih težav pri otrocih, ki usvajajo drugi ali tuji jezik, predstavlja spodbudno učno okolje, še posebej v zgodnjem obdobju šolanja (Han 2010).

Ob pregledu obravnavanega področja lahko opazimo, da je večji delež trenutno dostopnih študij usmerjenih v preučevanje govornega in spoznavnega razvoja dvojezičnih otrok in učencev, manj pa je znanega o njihovem socialno-čustvenem razvoju. Predpostavljali bi lahko, da je obravnavano področje šele v razvijanju, kar je delno pogojeno tudi z vedno večjo družbeno heterogenostjo in multikulturalnostjo. Zbrana spoznanja kažejo, da otroci, katerim je jezik države bivanja drugi ali tuji, delujejo in se razvijajo na socialno-čustvenem področju enako ali celo boljše kot njihovi enojezični vrstniki, obenem pa vzgojitelji in učitelji poročajo o njihovem boljšem samonadzoru in medosebnih spretnostih ter manj pogostejših težavah ponotranjanja in pozunanjenja. Za oblikovanje objektivnih zaključkov in boljše razumevanje odnosa med govorno-jezikovnimi zmožnostmi in socialno-čustvenim razvojem otrok pa je smiselno in potrebno zastaviti vzdolžne študije z uporabo zanesljivih merskih pripomočkov, prilagojenih za določeno okolje. Vsaka država (vključno s Slovenijo) ima svoje kulturne, jezikovne, socialne, geografske in vzgojno-izobraževalne specifikke, ki v določeni meri pojasnjujejo kakovost razvojnih izidov

dvojezičnih otrok ali otrok priseljencev. Slednjega tako v psihološki kot pedagoški znanosti ne gre prezreti.

2 Samopodoba in oblikovanje etnične identitete v otroštvu

Samopodoba predstavlja seštevek posameznikovega znanja o samem sebi oz. predstav o tem, kako oseba vidi samo sebe v danem trenutku (Avsec, Kavčič in Petrič 2017). Utemeljena je na podlagi spominov posameznikovih preteklih izkušenj in vsebuje »lastnosti, poteze, občutja, podobe, stališča, sposobnosti in druge psihične vsebine, za katere je značilno, da jih posameznik – v različnih stopnjah razvoja in različnih situacijah – pripisuje samemu sebi« (Kobal 2000: 25). Naštete vsebine so v tesni povezavi z obstoječim vrednostnim sistemom posameznika ter z vrednostnim sistemom njegovega ožjega in širšega družbenega okolja.

Samopodoba se začne razvijati, in tudi spreminjati, že od rojstva naprej (Kobal Grum 2014). V obdobju mladostništva posameznik doseže stopnjo, ko se njegova samopodoba stabilizira in jasno strukturira. Kljub temu pa samopodoba tudi v odraslosti ne ostaja statična, temveč se spreminja, zlasti takrat, ko se posameznik sreča z novimi zahtevami v svojem okolju in razvije nove spoznavne sposobnosti. Skozi razvoj postaja samopodoba tudi čedalje bolj kompleksna, kar pomeni, da ima posameznik v otroštvu manjše število različnih vidikov samopodobe, kasneje pa se to število povečuje (Avsec, Kavčič in Petrič 2017). Empirične raziskave (za pregled glej Avsec, Kavčič in Petrič 2017) namreč potrjujejo večdimenzionalnost pa tudi vse večjo kompleksnost samopodobe s starostjo.

Ob koncu srednjega in v obdobju poznega otroštva otroci dokončno preidejo iz svojega družinskega okolja, ki je do tedaj skoraj ekskluzivno skrbelo za njihovo vzgojo, in vstopijo v različne vzgojno-izobraževalne institucije ter socialne kontekste izven svoje matične družine, kot so vrtec, šola, organizacije in društva, namenjena izvajanju prostočasnih dejavnosti, ter verske ustanove (Eccles 1999). Pri otrocih priseljencih so ti socialni konteksti lahko precej drugačni od njihovega domačega okolja, imajo svoja pravila glede ustreznega obnašanja in svoje vzorce pozitivnega in negativnega ojačevanja (Garcia Coll in Kerivan Marks 2009). V večini teh okolij otrokovi starši niso sočasno prisotni ob otroku, kar pomeni, da otrok začne zastopati sam sebe. Otroci se zaradi vstopa v vzgojno-izobraževalne institucije, kot sta vrtec in šola, srečujejo s predstavniki različnih etničnih in/ali rasnih skupin. Ob sočasnem

kognitivnem razvoju tako vse bolj razvijajo svoje zavedanje in poznavanje etničnosti, kulture ter socializacije, ki so je bili deležni v domačem okolju. Ob tem postajajo tudi vse bolj občutljivi na socialni pomen in posledice različnih družbenih oznak, ki označujejo etničnost in raso.

Koncept etničnosti označujejo različne opredelitve, največkrat pa se etničnost nanaša na določeno podskupino v okviru širšega družbenega konteksta (npr. nacije), ki jo označuje skupno poreklo in znotraj katere si pripadniki te skupine delijo enega ali več od naslednjih elementov: kulturo, religijo, jezik, krvno sorodstvo ali mesto izvora (Hutchinson in Smith 1996). Na etničnost se navezuje pomemben del posameznikove identitete – etnična identiteta, ki predstavlja občutek sebe v povezavi s pripadnostjo določeni etnični skupini (Liebkind 2001). Vključuje različne konstrukte, kot so samoidentifikacija, občutek pripadnosti in zavezanosti svoji izvorni skupini ter nadaljevanje z njenimi vrednotami in praksami (Rogers-Sirin, Ryce in Sirin 2014). Etnično identiteto je mogoče razlikovati od etničnosti, hkrati pa lahko pri pripadnikih iste etnične skupine opazimo precejšnje razlike v vedenjih, prepričanjih, vrednotah in normah, ki jih posamezniki pripisujejo svoji skupini, kot tudi glede tega, koliko sami poosebljajo omenjene vsebine (Refdman in Horenczyk, 2000). Poleg etnične velja omeniti še nacionalno identiteto, ki predstavlja prevzem vrednot in praks prevladujoče kulture in razvoj občutka pripadnosti tej kulturi (Rogers-Sirin, Ryce in Sirin 2014). Tako etnična kot nacionalna identiteta sta lahko močno in varno razviti ali pa obstajata kot šibki in nerazviti (Phinney idr. 2001).

Etnična identiteta je dinamični konstrukt, ki se razvija in spreminja na podlagi številnih socioloških, razvojnopsiholoških in kontekstualnih dejavnikov. V primerjavi z razvojem nekaterih drugih delov posameznikove identitete v času otroštva, kot je na primer spolna identiteta, vemo o razvoju etnične identitete v tem obdobju posameznikovega življenja relativno malo. K temu zagotovo botruje dejstvo, da večina modelov kulturne identitete opisuje razvoj le-te v času adolescence in odraslosti (npr. Cross 1995). Razvoj etnične identitete je namreč ena ključnih razvojnih nalog v obdobju adolescence, še posebej v kompleksnih sodobnih družbah (Phinney idr. 2001). Kljub temu pa so raziskovalci na področju razvoja etnične identitete ugotovili, da slednja v svojih »zametkih« poteka že v času otroštva. Posameznik namreč že v času svojega otroštva aktivno ugotavlja, kdo je na podlagi svoje rase, etničnosti in kulture, kot tudi, kako naj se temu primerno vede in občuti. Tako je za otroke v srednjem in poznem otroštvu že značilna identifikacija s

socialnimi skupinami, ki jim otrok pripada, še posebej identifikacija s svojo spolno, etnično in rasno skupino (Ruble idr. 2004).

Številni raziskovalci izpostavljajo povezanost med etnično identiteto posameznika in njegovim samospoštovanjem (za pregled glej Phinney idr. 2001). Teorija socialne identitete (Tajfel in Turner 2004) tako zagovarja močno povezavo med identifikacijo s skupino in posameznikovo samopodobo. Ljudje si namreč prizadevajo doseči in ohraniti pozitivno socialno identiteto, ki spodbuja tudi njihovo samospoštovanje. Valenca (pozitivna ali negativna) socialne identitete pa je močno odvisna od primerjave med skupino, ki ji posameznik pripada, in pomembnimi zunanjimi skupinami. Če je ta primerjava v škodo skupine, ki ji posameznik pripada, bo socialna identiteta nezadovoljujoča, posameznik pa bo iskal načine, kako bodisi izstopiti iz skupine bodisi doseči bolj pozitivne značilnosti (Brown 2000). Priseljenci so v novi državi iz strani širše družbe pogosto zaznani na negativen ali omalovažujoč način, kar lahko pomembno negativno vpliva na njihovo samopodobo in samospoštovanje.

Razvoj etnične identitete posameznika je postopen in sestoji iz več stopenj: (1) stopnja zavedanja, na kateri se otrok zaveda obstoja skupine oz. kategorije, zasnovane na podlagi etničnosti ali rase; (2) stopnja identifikacije, na kateri se otrok dojema kot pripadnik te skupine; (3) stopnja stabilnosti, na kateri njegova pripadnost etnični skupini postane relativno trajna; in (4) stopnja konsistentnosti, na kateri njegova pripadnost etnični skupini vztraja tudi ob različnih življenjskih spremembah, kot je npr. prehod v šolo (Ruble idr. 2004). Večina otrok pri starosti treh let že ločuje med različnimi rasami (stopnja zavedanja), pri starosti od štirih do petih let uporablja te oznake za identifikacijo sebe in drugih (stopnja identifikacije), nekoliko kasneje pa razume, da njihova pripadnost določeni etnični in rasni skupini ostaja enaka skozi čas ne glede na določene zunanje spremembe, kot je npr. izbira oblačil (stopnja stabilnosti). Sočasno s tem se razvija tudi otrokovo razumevanje in znanje o svoji etnični oz. rasni skupini; njegove razlage, zakaj posameznik pripada določeni skupini, pa postajajo čedalje bolj kompleksne in abstraktne. Poleg procesa oblikovanja etnične identitete je pomembno vedeti tudi, ali so posamezni deli otrokove etnične identitete zaznani večinoma kot pozitivni ali negativni (valenca), in kako pomembni so ti deli gledano na posameznikovo celotno samopodobo (so bodisi osrednjega pomena bodisi zgolj obrobne pomena).

Razvoj razumevanja in znanja o posameznikovi etnični in rasni pripadnosti lahko spodbudi kulturna socializacija, ki je je otrok deležen doma. Otroci, ki odraščajo v družinah, v katerih je prisotna močna kulturna socializacija, izkazujejo večje poznavanje svoje kulture in njenih običajev, so bolj naklonjeni kulturno pogojenim vzorcem vedenja ter imajo bolj stabilno in pozitivno etnično identiteto (za pregled glej Garcia Coll in Kerivan Marks 2009). Družine otrok priseljencev se med seboj razlikujejo v tem, v kolikšni meri gojijo svoje kulturne običaje, navade in prakse, kot je npr. raba maternega jezika, ter v kolikšni meri pri svojih otrocih spodbujajo učenje drugega ali tujega jezika.

Otrokova pripadnost določeni etnični skupini pa ne vpliva le na oblikovanje njegove etnične identitete in vedenj, temveč tudi na način, kako otrok vrednoti druge skupine (Ruble idr. 2004). Tako otrokova etnična identiteta vpliva na njegov vedenjski, kognitivni in afektivni sistem delovanja, istočasno pa tudi na njegove socialne interakcije in zaznavo sebe in drugih (Garcia Coll in Kerivan Marks 2009). V okviru tega se oblikujejo različna stališča do lastne skupine in do članov drugih skupin, ki lahko sprožajo pozitivni (npr. favoriziranje, navezanost) ali negativni (npr. predsodki) odnos do enih in/ali drugih. Izoblikovane predsodke pogosto spremljajo vedenja vključevanja, izključevanja in diskriminacije. V obdobju poznega otroštva, še bolj izrazito pa v obdobju adolescence, se veliko mladostnikov, zlasti tistih, ki prihajajo iz etničnih skupin z nižjim socialnim statusom in/ali nižjo socialno močjo, zavzeto uči o svoji etnični pripadnosti. Ta proces učenja lahko rezultira bodisi v konstruktivnem delovanju posameznika, ki potrjuje vrednost in legitimnost njegove skupine, bodisi v občutjih nesigurnosti, zmedenosti ali zavračanja obravnavanja, ki ga je deležna njegova skupina s strani širše okolice.

Otroci, ki so izpostavljeni negativnim predsodkom glede svoje etnične skupine, ki ji pripadajo, lahko do lastne etničnosti gojijo nasprotujoča si ali negativna občutja. Pri tem nanje močno vplivajo sporočila njihove družine, zlasti staršev, in skupnosti, v kateri živijo. Starševska socializacija, ki je je otrok deležen v povezavi s svojo etničnostjo, igra pomembno vlogo pri oblikovanju vsebine in pomena, ki ju otrok pripiše svoji etničnosti. Dosežena etnična identiteta, ki vključuje stabilni občutek posameznikove etničnosti in razrešitev morebitnih konfliktov glede njegove skupine, vsebuje tudi pozitivna občutja do slednje in predstavlja vir osebne moči in pozitivne samoocene (Phinney 2001). Čeprav model razvoja kulturne identitete (Ruble idr. 2004) predpostavlja, da se z doseženo zadnjo stopnjo – konsistentnostjo

– identiteta posameznika dokončno oblikuje, posameznik pa se v svojem razvoju identitete ne vrača več na predhodne stopnje, druge teorije (zlasti socialnopsihološke in sociološke) temu nasprotujejo (za pregled glej Garcia Coll in Kerivan Marks 2009). Poudarjajo namreč, da ima posameznik lahko multiple kulturne identitete, še posebej v primeru priseljencev pa je pogosta t. i. bikulturna identiteta, v kateri se posameznik čuti povezan tako s svojo izvirno kot s prevzeto kulturo (Berry 1997; Phinney in Ong 2007). Kot indikator bikulturne identitete se najpogosteje uporablja dvojezičnost.

Medtem ko večina otrok in mladostnikov priseljencev kaže relativno močno izraženo etnično identiteto, njihova nacionalna identiteta bolj variira. Tako bikulturna identiteta ni najbolj pogost identitetni položaj otrok in mladostnikov priseljencev (Phinney 2001).

3 Proces akulturacije in razvoj bikulturne identitete otrok priseljencev

Ko se priseljenci znajdejo v novem socialnem okolju, postane njihova etnična identiteta ključni del v procesu akulturacije. Akulturacija je kompleksen proces spreminjanja na številnih ravneh, vključno z individualno, družinsko in kulturno ravno (Berry 2002). Pri tem ne gre le za enosmerni proces, v katerem se priseljenci zgolj asimilirajo v svojo novo državo, saj novejši pogledi na proces akulturacije predpostavljajo dvodimenzionalnost tega procesa, v katerem sta osrednja vidika ohranjanje posameznikove izvirne kulture (etnična identiteta) in prilagajanje na gostujočo družbo oz. razvoj nacionalne identitete posameznika (Liebkind 2001; Phinney idr. 2001). Pregled literature pokaže, da priseljenci preferirajo integracijo, to je, da ohranijo svojo kulturo med prilagajanjem na novo kulturo (za pregled glej Phinney idr. 2001). Povezano z identiteto, opisan položaj predstavlja t. i. bikulturno ali integrirano identiteto: občutek, da posameznik hkrati pripada svoji etnični skupini in širši družbeni skupnosti.

Akulturacija je lahko stresna izkušnja za priseljenca, k čemur prispevajo številni dejavniki, vključno z okoliščinami, v katerih je posameznik živel pred migracijo, motivacijo za migracijo, ločitvijo od družine in drugimi (Berry 2006). Uspešnost posameznikove akulturacije bo tako odvisna od dejavnikov, ki so prisotni pred migracijo (npr. starost, spol, osebnost, kulturne razlike med izvirno kulturo in tisto, v katero se posameznik priseli), posameznikovih strategij spoprijemanja, izkušenj

diskriminacije ali predsodkov s strani družbe, v katero se posameznik priseli, socialne podpore in kontekstualnih dejavnikov v državi priseljevanja, kot so njena demografska sestava, politika priseljevanja in odnos do priseljencev (Liebkind 2001). Otroci priseljenci se ob prilagajanju na novo družbeno okolje soočajo s številnimi stresorji in lahko kažejo znake akulturacijskega stresa ter njegovih posledic (Rogers-Sirin, Ryce in Sirin 2014). Pri tem igrata pomembno zaščitno vlogo socialna podpora, ki je je otrok deležen, in njegova etnična identiteta. Obe sta namreč pozitivno povezani s telesnim in duševnim zdravjem mladih priseljencev. Hkrati se v otrokovem telesnem in duševnem zdravju odraža tudi uspešnost njegove akulturacije, slednja pa vpliva tudi na stopnjo njegovega samospoštovanja in dosežen učni uspeh (Liebkind 2001).

Pomemben vir akulturacijskega stresa predstavlja tudi intergeneracijski konflikt, ki nastane med straši in otroki zaradi različnih stopenj njihove akulturacije. Portes in Rumbaut (2001) v svoji teoriji opredelita različne možne oblike tega konflikta. Kadar otroci priseljenci govorijo jezik okolja veliko bolje od svojih staršev in se hitreje od njih odmikajo od svoje etnične kulture, tovrsten konflikt avtorja opredelita kot disonantno akulturacijo. Konsonantna akulturacija prevladuje, kadar se tako otroci priseljenci kot njihovi starši v enakem času asimilirajo v novo kulturo in se odmikajo od svoje izvorne etnične kulture. Selektivna akulturacija pa predstavlja stanje, ko tako otroci priseljenci kot njihovi starši ohranjajo zdravo povezanost z obema kulturama. Rezultati raziskav so pokazali, da disonantna akulturacija predstavlja dejavnik tveganja za duševno zdravje otrok priseljencev, saj zmanjšuje vlogo staršev kot avtoritete in zaščitnikov svojih otrok. Nasprotno pa ima selektivna akulturacija najbolj ugodne posledice na duševno zdravje otrok priseljencev (Rogers-Sirin, Ryce in Sirin 2014).

Ker je posameznikova etnična identiteta ena ključnih značilnosti manjšine in priseljenjskih skupin, lahko pritiski po asimilaciji in opustitvi lastnega občutka etničnosti rezultirajo v jezi, depresivnosti, v določenih primerih pa tudi v nasilju. Bikulturna ali integrirana identiteta je v primerjavi s preostalimi identitetnimi položaji povezana z najvišjo mero subjektivnega blagostanja. Tako se bikulturna identiteta pri otrocih in mladostnikih priseljencih povezuje z višjo mero samozavesti in nižjo ravno depresivnosti (Phinney in Ong 2007). Močna bikulturna identiteta brani tudi pred akulturacijskim stresom in njegovimi negativnimi posledicami. Otroci in mladostniki priseljenci z bikulturno identiteto kažejo največjo mero psihološke

prilagoditve na novo socialno okolje. V nasprotju z njimi pa mladostniki z marginalizirano identiteto kažejo najnižje ravni psihološke prilagoditve.

4 Prilagajanje otrok priseljencev na novo vzgojno-izobraževalno okolje in njihova identiteta

Prilagojenost na vzgojno-izobraževalno okolje je ena od primarnih sociokulturnih in razvojnih nalog otrok in mladostnikov. V času otroštva naj bi posameznik razvil pozitiven odnos do učenja in šole, ki vključuje: občutek lastne kompetentnosti, zavzetost za učenje, identifikacijo področij, na katerih še posebej ceni lastne dosežke, ponotranjenje vrednot šolskega okolja (npr. da sta upoštevanje pravil in šolski uspeh tudi njegov osebni cilj), visoke aspiracije na področju izobraževanja in občutek, da ga drugi podpirajo pri teh ciljih (Garcia Coll in Kerivan Marks 2009). Vse naštetu je ključno za otrokovo vključenost v šolski kontekst, slednja pa pomembno vpliva na šolsko uspešnost (Scmader, Major in Gramzow 2001).

Uspešno prilagajanje na šolsko okolje in njegove zahteve je še posebej pomembno pri otrocih in mladostnikih priseljencih, saj slednji izobraževalne institucije pogosto vidijo kot način, ki jim bo omogočil boljšo vključenost in napredovanje v družbi, v katero so se priselili. Raziskave, ki proučujejo vlogo etnične in nacionalne identitete na stopnjo prilagoditve novemu izobraževalnemu sistemu, v katerem se otroci in mladostniki priseljenci znajdejo, v splošnem dokazujejo, da sta tako etnična kot nacionalna identiteta pozitivno povezani s prilagajanjem na šolo (Phinney idr. 2001). Primerjalno gledano je ta povezanost večja za nacionalno identiteto. To pomeni, da so šole v primerjavi z drugimi institucijami in socialnimi konteksti bolj asimilacijske in zahtevajo večjo skladnost med otrokom oz. mladostnikom priseljencem in šolskim okoljem. Kljub temu pa raziskave kažejo, da na šolski uspeh najbolj vpliva biculturalna identiteta (Portes in Rumbaut 1990). Tako se fluentna raba maternega jezika in jezika okolja, v katerega se je posameznik priselil, povezuje z boljšim učnim uspehom in bolj ambicioznimi kariernimi načrti v prihodnosti.

Vzgojno-izobraževalne institucije s svojim odnosom do kulturnega pluralizma pomembno vplivajo na proces prilagajanja otroka in mladostnika priseljenca na šolo. Četudi marsikatera izobraževalna institucija oz. državni izobraževalni sistem vključuje multikulturalnost, podrobnejši pregled pokaže, da multikulturalno izobraževanje in multikulturalne politike niso konsistentno implementirane v praksi

(Phinney 2001). Tako raziskovalci (npr. Horenczyk in Tatar 2002) poročajo o pritisku po asimilaciji, ki ga vrtci in šole izvajajo nad otroki in mladostniki priseljenci. Avtorji navajajo, da učitelji v splošnem sicer izražajo pluralistične poglede glede akulturacije priseljencev v novo družbeno okolje, ko gre za izobraževalno okolje in njihovo lastno delo, pa zagovarjajo asimilacijske poglede. Pri tem velja poudariti, da so pritiski k hitri asimilaciji priseljencev po mnenju raziskovalcev (npr. Sever 1999) prej škodljivi kot ne. Asimilacijske izobraževalne usmeritve lahko namreč prispevajo k temu, da otrok oz. mladostnik priseljenec iz začasne marginalnosti razvije trajno marginalnost. Kadar šole vztrajajo pri tem, da otrok oz. mladostnik priseljenec v šoli ne uporablja svojega maternega jezika, lahko to prispeva k njegovemu občutku odtujenosti od šole. Zaradi tega strokovnjaki poudarjajo, da je z vidika šolskega uspeha otrok priseljencev bolj učinkovito ohranjanje njihove etnične pripadnosti in ne popolna asimilacija v novo družbeno okolje (Olneck 2004). V primeru da etnična identiteta otroka ali mladostnika vključuje tudi uspeh posameznika kot del te identitete, bo njegova šolska uspešnost še dodatno spodbujena.

Na otrokov odnos do šole in učno uspešnost pa močno vpliva tudi socializacija, ki jo za področje izobraževanja prejme otrok od svoje družine (Shumow in Miller 2001). Četudi ima večina imigrantov staršev visoke aspiracije glede šolskega uspeha svojega otroka in temu priznava visoko vrednost, se mnogo staršev ne vključuje v izobraževalne aktivnosti svojih otrok, kar je sicer značilno za prevladujočo socialno skupnost. Tako se starši priseljenci ne vidijo v vlogi primarnega učitelja svojih otrok, se manj pogosto vključujejo v opismenjevanje in učenje števil, manj pogosto skupaj z otrokom berejo, pregledujejo domače naloge ali se vključujejo v starševske oblike dejavnosti (npr. svet staršev) (za pregled glej Garcia Coll in Kerivan Marks 2009). Temu botrujejo številni dejavniki, kot so slabše poznavanje izobraževalnega sistema v novi državi, drugačna prepričanja glede vloge staršev v procesu izobraževanja in drugi. Pri tem so pomembni tudi učitelji oz. kako slednji zaznavajo vrednote staršev otrok priseljencev na področju izobraževanja. Kadar učitelji ocenjujejo, da se njihove vrednote glede izobraževanja močno razlikujejo od vrednot staršev otrok priseljencev, lahko to negativno vpliva tako na njihovo zaznavo staršev kot tudi na njihovo zaznavo učnih sposobnosti otrok priseljencev ter njihovega psihološkega blagostanja.

5 Praktične implikacije za vzgojno-izobraževalno delo

Vzgojitelji in učitelji se morajo zavedati kulturne sestavine socialnega razvoja in kompetentnosti ter raziskati kulturno sprejemljive načine interakcije ter odzivanja, z namenom bolj kakovostnega razvoja govorno-jezikovnih zmožnosti otrok. Razprave vzgojno-izobraževalnih politik naj se usmerjajo k razumevanju razvojnih in kulturnih značilnosti obravnavane podskupine otrok in učencev, predvsem pa naj stremijo k razvoju vzgojno-izobraževalnega kadra, ki se bo uspešno odzival na unikatne potrebe teh otrok. Spodbujanje k usvajanju slovenščine kot drugega ali tujega jezika je nujno, vendar pa pri tem ne smemo zanemariti pomena otrokovega prvega (materne) jezika tako v predšolskem kot v šolskem obdobju. Predšolski otroci, ki jim je SDTJ, naj se vključujejo v različne dejavnosti, ki jim omogočajo izražanje in izmenjavo različnih čustev, predvsem pa naj razvijajo spretnosti pošiljanja in sprejemanja sporočil na način, ki je koristen zanje in druge. Skozi različne igralne dejavnosti (npr. simbolno oziroma sociodramsko igro, igro z lutkami) ter interakcijo z vzgojitelji in vrstniki obravnavana skupina otrok razvija prilagojene ter družbeno sprejemljive vedenjske vzorce, ki jim bodo omogočali uspešno delovanje in prilagajanje v kasnejših socialnih situacijah (Denham 2006). Ob ustvarjanju priložnosti za sodelovalne interakcije predšolskih in šolskih otrok v okviru otroške igre je pomembnega pomena tudi vzgojiteljevo/učiteljevo modeliranje izvedbe določenih aktivnosti in pričakovanih vedenj. Prav tako ne smemo zanemariti spoznanj, da v predšolskem in šolskem obdobju poteka večina formalnega ter neformalnega učenja v območju bližnjega razvoja (Vygotsky 1978). V tem oziru je smiselno spodbujati vrstniško učenje, pri katerem je lahko jezikovno bolj kompetenten otrok ali učenec v vlogi spodbujevalca govorno-jezikovnih in socialno-čustvenih spretnosti otroka, ki se jezika šele uči (npr. skozi aktivnost skupnega branja dveh otrok z različno razvitimi govorno-jezikovnimi spretnostmi in besediščem, uporabo slikovnega materiala za ponazoritev pomena besed, uporabo IKT-pripomočkov in kulturno specifičnega materiala za spodbujanje razumevanja jezika ter učenja novih konceptov in spretnosti). Kot zadnje je treba izpostaviti pomen vzgojiteljevega/učiteljevega doslednega spremljanja otrokovega napredka na področju govornega in jezikovnega razvoja (npr. poznavanje črk, fonološko zavedanje, razumevanje povezanosti med črko in glasom – tako pri prvem kot drugem jeziku) ter napredka na drugih razvojnih področjih. Slednje pomaga vzgojiteljem/učiteljem pri ustreznem načrtovanju aktivnosti in njihovih izboljšav (npr. nudenje dodatne podpore pri skupinskem učenju) (Lesaux in Siegel 2003). Pri

tem je pomembno, da so informacije o napredku otrok večdimenzionalne, zbrane iz različnih virov in z uporabo različnih metod (npr. opazovanje, neposredna ocena otrokovega znanja in vedenja, ocena staršev).

Pedagoški delavec (vzgojitelj/ica, učitelj/ica) naj bo do svojega dela z otroki in učenci, ki jim je jezik države trenutnega bivanja drugi ali tuji jezik, reflektiven in naj se trudi pri sebi zaznati ter vplivati na morebitne obstoječe predsodke do npr. posameznih etničnih skupin, otrok priseljencev, njihovih učnih sposobnosti in zavzetosti za učenje, vključevanja staršev v proces izobraževanja svojih otrok priseljencev ... Istočasno naj bo pozoren na prisotnost tovrstnih in/ali podobnih predsodkov v skupini oz. razredu, ki mu otrok priseljenec pripada. Spodbuja naj spodbudne, spoštljive odnose med otroki in pomaga razvijati sposobnost prepoznavanja, razumevanja in sprejemanja drugačnosti med njimi. Še posebej pozoren naj bo na dejstvo, da se otroci, ki jim je SDTJ, ravno zaradi jezikovnih razlik utegnejo počutiti odtujene od drugih in manj samoučinkovite v učnem procesu. Poskrbi naj, da javno izpostavljanje pred drugimi za takšnega otroka ne bo povzročalo dodatnih stisk. Ob poznavanju procesa otrokovega prilagajanja na vzgojno-izobraževalno ustanovo in specifik otrok priseljencev bo pedagoški delavec lahko otroka oz. učenca, ki mu je jezik države trenutnega bivanja drugi ali tuji jezik, podpiral in spodbujal pri njegovem razvoju pozitivnega odnosa do učenja in vrta oz. šole. Pri tem bo aktivno upošteval dejstvo, da utegne proces prilagajanja na novo vzgojno-izobraževalno okolje za takšnega učenca predstavljati pomembno večjo mero stresa, ter ključne vloge socialne opore, ki je je takšen otrok v procesu prilagajanja deležen s strani odraslih (pedagoških delavcev, staršev in drugih).

Pomembno je, da vzgojno-izobraževalno okolje tako v svoji formalni zasnovi kot v praksi izraža pozitiven odnos do multikulturalnosti in pluralistične poglede na multikulturalnost. Pedagoški delavci in drugi zaposleni naj bi podpirali etnično identiteto otrok priseljencev, hkrati pa jih spodbujali in jim omogočali razvoj naklonjenega in globokega odnosa z novim okoljem, v katerem otrok živi zdaj. V primeru močne identifikacije otroka priseljenca tako z njegovo etnično skupino kot s širšo družbeno skupnostjo je namreč mogoče pričakovati najbolj ugodne izide na področju njegovega psihosocialnega delovanja in procesa učenja. Za lažje prilagajanje otrok priseljencev na vzgojno-izobraževalno okolje je zelo pomembno učinkovito sodelovanje med družino priseljencev, vzgojitelji, učitelji in drugimi zaposlenimi. Pri tem je potrebno zagotoviti ustrezno izobraževanje zaposlenih na

področju učinkovitega dela s starši otrok priseljencev, še posebej s tistimi, ki se glede svojih kulturnih pogledov na izobraževanje močno razlikujejo od vzgojiteljevih/učiteljevih. Vzgojno-izobraževalne institucije bi morale svoje zaposlene izobraževati in podpirati pri njihovem razumevanju glede tega, kako se posamezne kulture med seboj razlikujejo na področju vključenosti v proces izobraževanja svojih otrok. Izboljšanje zavedanja lastnih prepričanj in obstoječih predsodkov bi jim namreč omogočilo, da se izognejo stigmati in pristranskosti, ki lahko nastane zaradi nerazumevanja namenov in vrednot staršev priseljencev.

5 Zaključek

Zaradi vse hitrejših družbenih sprememb, ki vključujejo tudi migracije ljudi, postajamo kot družba čedalje bolj multikulturalni. Družbena heterogenost in kulturna pestrost tako predstavljata del prostora, v katerem živimo, zato je izredno koristno poznavanje procesov, ki spremljajo multikulturalnost. Otroci in učenci, ki jim je jezik države trenutnega bivanja drugi ali tuji jezik, predstavljajo pomembno skupino otrok v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, ki zahteva posebno pozornost tako s strani pedagoških delavcev kot celotnega vzgojno-izobraževalnega okolja. Kljub temu pa pregled obstoječe znanstvene in strokovne literature o socialno-čustvenem razvoju teh otrok in ustreznih pristopih dela z njimi pokaže na kritičen manko na tem področju tako v mednarodnem, še zlasti pa v slovenskem prostoru. Poznavanje in razumevanje socialnega razvoja in razvoja identitete pri otrocih ter učencih, ki jim je SDTJ, sta ključni, če jim želimo v vzgojno-izobraževalnem prostoru zagotoviti okoliščine, v katerih bo njihov razvoj potekal karseda optimalno. Spoznanja, ki smo jih zbrali in predstavili v tem poglavju, kažejo na to, da otroci in učenci, ki jim je jezik države bivanja drugi ali tuj, delujejo in se razvijajo na socialno-čustvenem področju enako ali celo bolje od svojih enojezičnih vrstnikov, razvoj njihove identitete in samopodobe pa zaradi interakcije njihove etnične in nacionalne identitete potekata nekoliko drugače. Ključno pri tem procesu pa je sprejemajoče vzgojno-izobraževalno okolje, ki podpira njihovo prilagajanje v novi socialni prostor, hkrati pa od njih ne zahteva popolne asimilacije, temveč podpira ohranjanje njihove etnične identitete. Kakovostni, podporni in spodbudni odnosi s pedagoškimi delavci (vzgojitelji, učitelji) in vrstniško skupino otrok (skupino, razredom) pomembno prispevajo ne le k razvoju dvojezičnosti otrok, ki jim je SDTJ, temveč tudi k njihovemu boljšemu socialnemu, čustvenemu in spoznavnemu razvoju.

Viri in literatura

- Ainsworth, Mary, 1979: Infant–mother attachment. *American Psychologist* 34. 932–937.
- Avsec, Andreja, Kavčič, Tina in Mojca Petrič, 2017: *Temeljni vidiki osebnosti*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Olneck, Michael R., 2004: Immigrants and Education. Banks, James A. in Cherry A. McGee Banks (ur.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan. 381–404.
- Berry, John, 1997: Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review* 46/1. 5–34.
- Best, John R. in Patricia H. Miller, 2010: A developmental perspective on executive function. *Child development* 81/6. 1641–1660.
- Bialystok, Ellen, 2017: The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin* 143/3. 233–262.
- Bialystok, Ellen, Luk, Gigi, Peets Kathleen F. in Sujin Yang, 2010: Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism (Cambridge, England)* 13/4. 525–531.
- Carlson, Stephanie M., 2009: Social origins of executive function development. *New Directions for Child and Adolescent Development* 123. 87–98.
- Chang, Florence, Crawford, Gisele, Early, Diane, Bryant, Donna, Howes, Carollee, Burchinal, Margaret, Barbarin, Oscar, Clifford, Richard in Robert Pianta, 2007: Spanish-speaking children's social and language development in pre-kindergarten classrooms. *Early Education and Development* 18. 243–269.
- Chen, Kuan-yi, 2009: Cultural differences in children's development of social competence between European American and Chinese immigrant families. Neobjavljena doktorska disertacija. Austin, TX: University of Texas.
- Chen, Xinyin, 2011: Culture and children's socioemotional functioning: A contextual-developmental perspective. Chen, Xinyin in Kenneth H. Rubin (ur.): *Socioemotional development in cultural context*. New York, NY: Guilford. 29–52.
- Cheung, Him, Mak Y., Wing, Luo, Xueying in Wen Xiao, 2010: Sociolinguistic awareness and false belief in young Cantonese learners of English. *Journal of Experimental Child Psychology* 107. 188–194.
- Cross, William, 1995: Oppositional identity and African American youth: Issues and prospects. Hawley, Willis in Anthony Jackson (ur.): *Toward a common destiny: Improving race and ethnic relations in America*. San Francisco: Jossey-Bass. 185–204.
- Cuevas, Kimberly in Martha Ann Bell, 2013: Infant attention and early childhood executive function. *Child Development* 85/2. 397–404.
- Diamond, Adele, 2013: Executive functions. *Annual Review of Psychology* 64/1. 135–168.
- Diesendruck, Gil in Adar Ben-Eliyahu, 2006: The relationships among social cognition, peer acceptance, and social behavior in Israeli kindergarteners. *International Journal of Behavioral Development* 30/2. 137–147.
- Denham, Susanne A., 2006: The emotional basis of learning and development in early childhood education. Spodek, Bernard in Olivia N. Saracho (ur.): *Handbook of research on the education of young children*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 85–103.
- Downer, Jason T., López, Michael L., Grimm, Kevin J., Hamagami, Aki, Pianta, Robert C in Carollee Howes, 2012: Observations of teacher–child interactions in classrooms serving Latinos and dual language learners: Applicability of the Classroom Assessment Scoring System in diverse settings. *Early Childhood Research Quarterly* 27/1. 21–32.
- Eccles, Jacquelynne S., 1999: The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children* 9/2. 33–44.
- Frith, Chris D., 2008: Social cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences (Philosophical Transactions of the Royal Society B)* 363/1499. 2033–2039.
- García Coll, Cynthia in Amy Kerivan Marks, 2009: *Immigrant Stories: Ethnicity and Academics in Middle Childhood*. Oxford, Velika Britanija in New York, NY: Oxford University Press.

- Gross, James J., 2002: Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology* 29. 281–291.
- Han, Wen-Jui, 2010: Bilingualism and socioemotional well-being. *Children and Youth Services Review* 32/5. 720–731.
- Hair, Elizabeth, Halle, Tamara, Terry-Humen, Elizabeth, Lavelle, Bridget in Julia Calkins, 2006: Children's school readiness and in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly* 21. 431–454.
- Hanno, Emily in Sarah Surrain, 2019: The direct and indirect relations between self-regulation and language development among monolinguals and dual language learners. *Clinical Child and Family Psychology Review* 22/2.
- Hendry, Alexandra, Jones, Emily J. H. in Tony Charman, 2016: Executive function in the first three years of life: Precursors, predictors and patterns. *Developmental Review* 42. 1–33.
- Horenczyk, Gabriel in Moshe Tatar, 2002: Teacher attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organisational culture. *Teaching and Teacher Education* 18. 435–445.
- Hutchinson, John in Anthony D. Smith, 1996: Introduction. Hutchinson, John in Anthony D. Smith (ur.): *Ethnicity*. Oxford, Velika Britanija: Oxford University Press. 3–16.
- Jensen, Bryant, Reese, Leslie, Hall-Kenyon, Kendra in Courtney Bennett, 2015: Social competence and oral language development for young children of Latino immigrants. *Early Education and Development* 26/7. 933–955.
- Jones, Stephanie M. in Suzanne M. Bouffard, 2012: Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report* 26/4. 1–33.
- Kobal, Darja, 2000: *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal Grum, Darja, 2014: Samopodoba slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov. Pinterič, Andreja, Deutsch, Tomi in Franc Cankar (ur.): *Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 82–96.
- Košir, Katja, 2013: *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Subkulturni azil.
- Ladd, Gary W., Herald-Brown, Sarah L. in Karen P. Kochel, 2009: *Peers and motivation*. *Handbook of Motivation at School*. New York: Taylor and Francis Group.
- Lesaux, Nonie K. in Linda S. Siegel, 2003: The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology* 39/6. 1005–1019.
- Liebkind, Karmela, 2001: Acculturation. Brown, Rupert in Sam Gaertner (ur.): *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*. Oxford, Velika Britanija: Wiley-Blackwell. 386–406.
- Luchtel, Molly, Hughes, Kere, Luze, Gayle, Bruna, Katherine R. in Carla Peterson, 2010: A comparison of teacher-rated classroom conduct, social skills, and teacher–child relationship quality between preschool English learners and preschool English speakers. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field* 13. 92–111.
- Meece, Darrell in Jacquelyn Mize, 2010: Multiple aspects of preschool children's social cognition: Relations with peer acceptance and peer interaction style. *Early Child Development and Care* 180. 585–604.
- Montroy, Janelle J., Bowles, Ryan P., Skibbe, Lori E. in Tricia D. Foster, 2014: Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly* 29/3. 298–309.
- Montroy, Janelle J., Bowles, Ryan P., Skibbe, Lori E., McClelland, Megan M. Frederick J. Morrison, 2016: The development of self-regulation across early childhood. *Developmental psychology* 52/11. 1744–1762.
- Moore, Chris, 2007: Understanding self and others in the second year. Brownell, Calia A. in Claire B. Kopp (ur.): *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. New York, NY: Guilford. 43–65.
- Mullin, Benjamin C. in Stephen P. Hinshaw, 2007: Emotion regulation and externalizing disorders in children and adolescents. Gross, James (ur.): *Handbook of emotion regulation*. New York, ZDA: The Guilford Press. 523–541.

- Nelson, Katherine, 2003: Narrative and self, myth, and memory: Emergence of a cultural self. Fivush, Robyn in Catherine A. Haden (ur.): *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 72–90.
- Oades-Sese, Geraldine V. in Yibling Li, 2011: Attachment relationships as predictors of language skills for an at-risk bilingual preschool children. *Psychology in Schools* 48/7. 707–722.
- Phinney, Jean S., Horenczyk, G., Liebkind, K. in Paul Vedder, 2001: Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective. *Journal of Social Issues* 57/3. 493–510.
- Phinney, Jean S. in Anthony, D. Ong, 2007: Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology* 54/3. 271–281.
- Portes, Alejandro in Ruben G. Rumbaut, 1990: *Immigrant America: A Portrait*. Berkeley in California, CA: University of California Press.
- Raver, Cybele C., Garner, Pamela in Radiah Smith-Donald, 2007: The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? Pianta, Robert C., Cox, Martha J. in Kyle L. Snow (ur.): *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. 121–147.
- Rogers-Sirin, Lauren, Ryce, Patrice in Selcuk R. Sirin, 2014: Acculturation, Acculturative Stress, and Cultural Mismatch and Their Influences on Immigrant Children and Adolescents' Well-Being. Dimitrova, Radosveta, Bender Michael in Fons van de Vijver (ur.): *Advances in immigrant family research. Global perspectives on well-being in immigrant families*. New York, NY: Springer. 11–30.
- Ruble, Diane N., Alvarez, Jeannette, Bachman, Meredith, Cameron, Jessica, Fuligni, Andrew, Coll, Cynthia Garcia in Eun Rhee, 2004: The development of a sense of "we": The emergence and implications of children's collective identity. Bennett, Mark in Fabio Sani (ur): *The Development of the Social Self*. London: Psychology Press. 29–76.
- Ryan, Allison M., 2001: The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development* 72/4. 1135–1150.
- Schmader, Toni, Major, Brenda in Richard H. Gramzow, 2002: Coping With Ethnic Stereotypes in the Academic Domain: Perceived Injustice and Psychological Disengagement. *Journal of Social Issues* 57/1. 93–111.
- Shumow, Lee in Jon D. Miller, 2001: Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *The Journal of Early Adolescence* 21/1. 68–91.
- Seibert, Ashley C. in Kathryn A. Kerns, 2009: Attachment figures in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development* 33/4. 347–355.
- Sever, Rita, 1999: Patterns of Coping with Task at Schools. Horowitz, Tamar (ur): *Children of Perestroika in Israel*. Lanham, New York: University Press of America.
- Sroufe, Alan L. in Everett Waters, 1977: Attachment as an organizational construct. *Child Development* 48. 1184–1199.
- Tajfel, Henri in John C. Turner, 2004: The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. Jost, John T. in Jim Sidanius (ur): *Key readings in social psychology. Political psychology: Key readings*. New York: Psychology Press. 276–293.
- Tamis-LeMonda, Catherine S., Bornstein, Marc H. in Lisa Baumwell, 2001: Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development* 72/3. 748–767.
- Vaughan van Hecke, Amy, Mundy, Peter C., Francoise, Acra, Block, Jessica J., Delgado, Christine E. F., Parlade, Meaghan V., Meyer, Jessica A., Neal, Rebecca A. in Yuly B. Pomares, 2007: Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child Development* 78/1. 53–69.
- Vidmar, Maša, 2017: *Vedenjske težave in učna uspešnost*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vygotsky, Lev, 1978: *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, Lisa J. in Daryl B. Greenfield, 2017: Executive functioning in Spanish- and English-speaking head start preschoolers. *Developmental Science* 20/1. 1–14.

- Winsler, Adam, Kim, Yoon K. in Erin R. Richard, 2014: Socio-emotional skills, behavior problems, and Spanish competence predict the acquisition of English among English language learners in poverty. *Developmental Psychology* 50/9. 2242–2254.
- Zupančič, Maja, 2020: Socialni razvoj dojenčka in malčka. Marjanovič Umek, Ljubica in Maja Zupančič (ur.): *Razvojna psihologija. 2. dopolnjena in razširjena izd., 1. zvezek*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zupančič, Maja, Gril, Alenka in Tina Kavčič, 2001: Socialno vedenje in sociometrični položaj predšolskih otrok v vrtcu. *Psihološka obzorja* 10/2. 67–88.

JEZIK O JEZIKU





SPODBUJANJE JEZIKOVNIH KOMPETENC IN MEDKULTURNE ZMOŽNOSTI PREDŠOLSKIH OTROK

BARBARA BEDNJIČKI ROŠER

Vrtec Ivana Glinška Maribor, Maribor, Slovenija

E-pošta: barbara.bednjicki@guest.um.si

Povzetek Poglavlje osvetljuje pomen zgodnjega vključevanja otrok priseljencev v vzgojno-izobraževalni proces. Za lažje in hitrejšo vključevanje v družbo je temeljno postopno usvajanje slovenščine ter razvijanje sporazumevalnih dejavnosti, ki v vrtcih ne potekajo usklajeno, zato se v praksi kaže potreba po sistemski ureditvi in zagotavljanju načrtovanega in vodenega procesa učenja in spremljanja napredka sporazumevalne zmožnosti otrok priseljencev skozi skupne in skupinske medpodročne kurikularne dejavnosti. Osredotočamo se na gradnike bralne pismenosti, predstavimo gradiva in primere kakovostnih slikanic za spodbujanje družinske pismenosti, jezikovnih kompetenc in medkulturne zmožnosti v predšolskem obdobju, saj je uspešna komunikacija ključna za socialno sprejetost med vrstniki, vzgojitelji pa so tisti, ki otrokom nudijo idealni govorni vzorec in z rednim in pogostim branjem pomembno prispevajo k razvoju višjih ravni jezika.

Ključne besede:

vrtec,
otroci
priseljenci,
gradniki
bralne
pismenosti,
medkulturnost v
slikanicah,
medpodročno
povezovanje

ENCORAGING LANGUAGE COMPETENCES AND INTERCULTURAL COMPETENCES OF PRE-SCHOOL CHILDREN

BARBARA BEDNJIČKI ROŠER

Ivan Glinšek kindergarten Maribor, Maribor, Slovenia

E-mail: barbara.bednjicki@guest.um.si

Abstract This paper brings to light the importance of early inclusion of immigrant children in the educational process. Gradual learning of Slovenian and the development of communication activities are of a primary importance for a faster and smoother integration into society. As communication activities in kindergartens are not carried out in a coordinated manner, practice has demonstrated the need for a regulatory framework and the provision of a planned and managed process associated with learning and monitoring the progress of communication competences in immigrant children through joint and group cross-curricular activities. These target the components of reading literacy, includes a presentation of materials and examples of high-quality picture books that encouraging literacy in the family, linguistic and inter-cultural competences in children of pre-school age, as successful communication serves as the key for social acceptance among peers. Educators provide children with the ideal speech patterns and through regular and frequent reading significantly contribute to the development of high-level linguistic competences.

Keywords:
kindergarten,
immigrant
children,
components of
reading
literacy,
interculturality in
picture
books,
cross-curricular
integration

1 Uvod¹

Da bi otrokom priseljencem omogočili hitrejšo in lažje vključevanje v slovenski prostor, v vrtcu s spoštljivim odnosom in medkulturnim dialogom dokazujemo, da sožitje različnosti bogati in z vključujočimi dejavnostmi predšolskih otrok omogoča intenzivnejše spodbujanje občutljivosti za sprejemanje drugačnosti. Globalni pojav sodobnih migracij ustvarja medkulturno pestrost, ki s spremenjeno demografsko strukturo Slovenijo² umešča med večkulturne, večjezične in večverske države (Vižintin 2018: 9), ki poglobljeno širi in nadgrajuje tudi sistem vzgoje in izobraževanja.

Za vključevanje otrok priseljencev v obdobju porajajoče se pismenosti (Pečjak 2003: 119) je učenje slovenščine kot državnega jezika in hkrati jezika izobraževanja zelo pomembno, saj je uspešna komunikacija ključna za socialno sprejetost med vrstniki. Jezikovne kompetence in sporazumevalno zmožnost z otroki razvijamo na vseh kurikularnih področjih dejavnosti, pri čemer lahko začetno usvajanje jezika spodbujamo tudi z družinsko pismenostjo in z izvedbo družinskih delavnic, kjer svetujemo uporabo modela lahkega branja (Haramija 2019: 95), ki s prilagoditvami jezikovnih ravnin³ omogoča možnost sodelovanja in lažje vključevanje staršev otrok priseljencev. Eurydice v pregledu evropskih sistemov izobraževanja (Education and Training Monitor 2020 – Country analysis 2020: 294–295), ki vključujejo naj sodobnejše analize razvoja izobraževanja in usposabljanja 27 držav članic, navaja, da je udeležba v vzgoji in izobraževanju v zgodnjem otroštvu v Sloveniji⁴ pod referenčno vrednostjo EU in nizka med otroki priseljenci, pri katerih je razlika pri kasnejši bralni pismenosti v primerjavi z otroki, rojenimi v Sloveniji, ena največjih v EU.

¹ Bednjički Rošer je poglavje napisala v okviru projekta OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli), šifra projekta OP20.01462, vodja dr. Sandra Mršnik, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo. Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

² V Sloveniji sobivamo slovenski državljani, pripadniki italijanske, madžarske, romske manjšine, številne narodne skupnosti s področja nekdanje skupne države Jugoslavije in drugi priseljenci.

³ Ob upoštevanju primernosti vsebin so oblikoslovne, besedoslovne in skladijske prilagoditve zaradi omejenega znanja jezika otrokom priseljencem v veliko pomoč.

⁴ Podatki Statističnega urada Slovenije o vključenosti otrok v vrce za šolsko leto 2019/2020: <<https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/8854>>. (Dostop 20. 2. 2021.)

Zlasti zaradi velikih razlik med otroki, rojenimi v Sloveniji, in otroki priseljenci sta ključnega pomena kakovost izvajanja dejavnosti in upoštevanje otrokovih potreb. Vrtci pri integraciji priseljencev sledimo *Smernicam za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (2012) in medkulturno vzgojo izvajamo za vse otroke, saj tovrstni pristop upošteva različne vidike družbene stvarnosti (Zudič Antonič 2010: 205) in spodbuja razvoj identitete posameznika skupaj z drugimi. Spodbujanje govornega razvoja in seznanjanje s tujimi jeziki je najdragocenejše prav v predšolskem obdobju, ker v tem času (Doron 2014) obstaja »biološka pripravljenost za usvajanje jezikov« brez zavestnega učenja. Otroci so z razumevanjem ključnih besed sposobni zapolnjevati prazna mesta med prepoznanimi pomeni. Spodbuden vpliv na medosebne odnose in usvajanje jezikov imata tudi sproščeno, igrivo vzdušje in participacija otrok pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji pedagoškega procesa (Rutar 2018).

2 Smernice za vključevanje otrok v vrtce

Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcu temelji na *Kurikulumu za vrtce* (2011), ki s cilji in načeli predstavlja strokovno podlago za kakovostno delo in ob upoštevanju individualnih razlik v razvoju in učenju nudi okvir za optimalni razvoj vsakega otroka. Izpostavljena je vloga vrtcev na jezikovno in narodnostno mešanih področjih za razvoj dvojezičnosti pri vseh otrocih v okviru modelov dvojezične vzgoje in poučevanja. Pri integraciji otrok pripadnikov romske narodne skupnosti je poudarjeno načelo sobivanja dveh kultur z namenom povečati vključenost romskih otrok v programe predšolske vzgoje za odpravo družbene obrobnosti. *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji* (2011: 8) poudarja pomen institucionalnega izobraževanja v najzgodnejšem obdobju za premagovanje jezikovnih ovir, predsodkov in dojetanje znanja kot vrednote. Posebno pozornost pa je iz *Kurikuluma za vrtce* (2011: 9) treba nameniti tudi vsem ostalim otrokom, ki jim je slovenščina drugi ali tuji jezik (SDTJ) in so ob vstopu v vrtce v neugodnem jezikovnem položaju.

Vodilo pri vključevanju otrok priseljencev v vrtce predstavljajo *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (2012), ki opredeljujejo strategije, prilagoditve za delo in podajajo predloge za vključevanje otrok in njihovih staršev. Osvetlujejo temeljne cilje za izobraževanje otrok priseljencev, zlasti spoštovanje drugačnosti, vzgajanje za medsebojno strpnost, sodelovanje z drugimi in razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi. Vižintin (2014, 2017) je za učinkovitejše in uspešnejše

vključevanje otrok oblikovala model medkulturne vzgoje in izobraževanja, ki skozi sedem področij⁵ ponuja celosten pogled na proces vključevanja otrok priseljencev. Namenjen je vrtcem, šolam, pedagoškim delavcem, ki se prvič soočajo z vključevanjem otrok priseljencev, pa tudi tistim, ki nadgrajujejo znanja in izkušnje. Zavedati se je treba, da medkulturna zmožnost nikomur ni dana samodejno, ampak jo razvijamo z dodatnimi izobraževanji, usposabljanji in izvajanjem v praksi. V okviru projekta *Izzivi medkulturnega sobivanja*⁶ je bil oblikovan *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje* (Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja 2018: 22–24), ki »je utemeljen v inkluziji kot vodilu in medkulturnosti kot pedagoško-didaktičnem načelu« (Rutar 2018: 7).



Slika 1: Predlog programa dela z otroki priseljenci v vrtcu

Vir: Jelen Madruša, Majcen, Knez in Pevce Semec (2018: 24).

⁵ Področja modela medkulturne vzgoje in izobraževanja (Vižintin 2017) so:

1. razumevanje medkulturnosti kot pedagoško-didaktičnega načela,
2. razvoj sistemske podpore za uspešno vključevanje otrok priseljencev,
3. učitelji z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo,
4. razvoj zavedanja o večkulturni družbi pri vseh učnih predmetih,
5. razvoj medkulturnega dialoga na šoli,
6. sodelovanje s (starši) priseljenci in
7. sodelovanje z lokalno skupnostjo.

⁶ Spletna stran projekta *Izzivi medkulturnega sobivanja* (2016–2021): <<http://www.medkulturnost.si/>>. (Dostop 20. 2. 2021.)

Knez (2018: 10) poudarja, da učenje slovenščine kot drugega jezika v vrtcih poteka neuskaljeno – v različnih oblikah, z različnimi vsebinskimi poudarki. V praksi se kaže potreba po sistemski ureditvi in zagotavljanju načrtovanega in vodenega procesa učenja in spremljanja napredka sporazumevalne zmožnosti otrok priseljencev skozi skupne in skupinske medpodročne kurikularne dejavnosti, še posebej, če so ob vključitvi v vrtec starejši od treh let.

Predlog programa dela z otroki priseljenci v vrtcu v izhodiščih podaja smernice za proces vključevanja in v predšolskem obdobju predlaga v prvem starostnem obdobju učenje jezika okolja v okviru dnevnih dejavnosti, v drugem starostnem obdobju pa posebne ure začetnega učenja slovenščine, ki se v matičnih oddelkih organizirajo za vse otroke kot obogatitvena dejavnost oz. t. i. »urice za jezik«, ki jih izvajajo vzgojitelji predšolskih otrok z dodatnimi znanji za SDTJ.

3 Pomen učenja slovenščine za otroke priseljence

Za lažje in hitreje vključevanje v družbo je temeljno postopno usvajanje slovenščine ter razvijanje sporazumevalnih dejavnosti. V predšolskem obdobju je cilj receptivnih⁷ dejavnosti razumevanje sporočil, ki jih otroci dobijo s poslušanjem in slikovnim branjem, cilj produktivnih⁸ dejavnosti (Pečjak 2009: 13–14) pa sposobnost oblikovanja razumljivih govorjenih sporočil. Z otroki priseljenci v vrtcu razvijamo pogovorno zmožnost, ki zadošča za sporazumevanje v vsakdanjih situacijah in predstavlja temelj za spoznavno jezikovno zmožnost slovenščine, ki jo sistematično pridobivajo kasneje v šoli.

Raziskovalci govornega razvoja predšolskih otrok⁹ zapletene sisteme usvajanja posameznih jezikov različno opredeljujejo (Kranjc 2004) in so enotni, da otroci usvajajo fonologijo, semantiko, skladnjo in pragmatiko z rabo jezika v najrazličnejših situacijah.

⁷ Receptivni sporazumevalni dejavnosti sta poslušanje in branje.

⁸ Produktivni sporazumevalni dejavnosti sta govorjenje in pisanje.

⁹ Watson, Skinner, Bandura, Piaget in Chomsky.



Slika 2: Jezikovna zmožnost.

Vir: Kranjc 2004: 146.

Zavedati se je treba, da so otroci priseljenci v vrtcu zelo različni in se tudi v homogenih oddelkih razlikujejo glede na kognitivne zmožnosti, izkušnje, socialne okoliščine, sporazumevalno zmožnost idr., hkrati pa je njihov napredek pogojen tudi z načrtovanjem kurikularnih dejavnosti, omogočanjem priložnosti za rabo slovenščine, vzgojiteljevimi kompetencami in odnosom, saj razlage pedagoških situacij (Rutar 2018) ne izhajajo zgolj iz vsebin, ki jih podajamo, ampak iz lastnih vrednot, prepričanj, stališč in razumevanja svojega poslanstva. Vzgojiteljeva podpora, toplina, naklonjenost in empatija (Bednjički Rošer 2019) imajo ključno vlogo pri otrokovem občutku varnosti kot izhodišču za njegovo vključevanje in interakcije z drugimi. Usvajanje jezika okolja pospešujejo tudi motivacija otrok, prilagoditve, spodbude, pohvale in *slovenska jezikovna politika*,¹⁰ ki izhaja iz predpostavke, da je dobro razvita jezikovna zmožnost v maternem jeziku temelj za razvoj slovenščine, zato spodbuja jezikovno raznolikost in družinsko ohranjanje maternih jezikov, ki jih je v Sloveniji po demografskih podatkih Statističnega urada¹¹ več kot 50.

¹⁰ Spletni portal Jezikovna Slovenija: <<https://jezikovna-politika.si/izobrazevanje/manjsine-in-priseljenci/>>. (Dostop 20. 2. 2021.)

¹¹ V Sloveniji več kot 50 materinščin: <<https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/5770>>. (Dostop 20. 2. 2021.)

4 Gradniki bralne pismenosti pri otrocih priseljencih v vrtcu

Gradnike bralne pismenosti, ki se razvijajo vse življenje, v vrtcu s cilji in vsebinami razvijamo procesno na vseh *kurikularnih področjih dejavnosti*.¹² Besedišče, glasovno zavedanje in govor so v predšolskem obdobju izrazito povezani, saj je razvoj govora v tem obdobju najintenzivnejši. Skrb za govorni razvoj je ena pomembnejših nalog vrtca (Šek Mertük in Cugmas 2020), ki ima še posebej pri otrocih priseljencih pomemben kompenzacijski učinek, saj so vzgojitelji tisti, ki otrokom nudijo idealni govorni vzorec (ki ga v domačem okolju niso deležni) in z rednim in pogostim branjem pomembno prispevajo k razvoju višjih ravni govora (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Govor je kompleksna sposobnost in ga pri otrocih priseljencih na različne načine spodbujamo z načrtovanimi dejavnostmi, simbolno igro in tudi v času dnevne rutine (med oblačenjem, hranjenjem ipd.). Z njim otroci razvijajo jezikovno zavest, zmožnost poslušanja in zmožnost pogovarjanja.

Razvoj govora in sporazumevalne zmožnosti pogojuje poznavanje besed in njihove rabe, zato je besedišče temeljni gradnik bralne pismenosti (Voršič in Ropič Kop 2020), saj je njegov obseg najboljši indikator bralnega razumevanja (Pečjak, Bucik, Peštaj, Podlessek in Pirc 2010). Besede (Toporišič 2000: 103) so najmanjše pomensko samostojne enote, s katerimi se izražamo in jih v predšolskem obdobju spremljajo tudi geste. Otrokov govor se prične razvijati, ko njegov besednjak obsega okrog 150 besed (Marjanovič Umek in Fekonja 2019, v Voršič in Ropič Kop 2020), zato je pomembno, da z otroki priseljenci besedišče, besedni zaklad širimo tudi s pomočjo slikovnega gradiva, ki omogoča lažje razumevanje pomena besed. Pri premagovanju individualnih razlik v obsegu, poznavanju in rabi besedišča otroke spodbujamo z besednimi igrami, otroško periodiko, slikovnimi slovarji, slikopisi in finomotoričnimi dejavnostmi (Suggate in Stoeger 2014, v Voršič in Ropič Kop 2020), ki ugodno vplivajo na razvoj besedišča.

Besede imajo ob pomenu tudi glasovno podobo, ki ima v abecednem sistemu pisave osrednjo vlogo pri učenju branja in pisanja (Zemljak Jontes in Bednjički Rošer 2020). Glasovno zavedanje, ki je pogojeno z miselnim razvojem otrok, se razvija postopoma od tretjega leta in ga v vrtcu razvijamo z enostavnimi vajami zaznavanja in prepoznavanja različnih zvokov. Posamezne ravni sta opredelili Čok in

¹² Kurikularna področja dejavnosti v vrtcu so: gibanje, jezik, umetnost, družba, narava in matematika.

Brčaninović (2015) in si sledijo od manj zahtevnih dejavnosti – prepoznavanje dolgih in kratkih besed, prepoznavanje in tvorjenje rim, zahtevnejših – zlogovanje, zavedanje o začetkih in koncih besed, do visoko zahtevnih – fonemično zavedanje, ki vključuje prepoznavanje, manipuliranje in spajanje glasov v besede. Za delo z otroki v vrtcu je pomembno dognanje (Čok in Brčaninović 2015), da so sposobnosti glasovnega zavedanja prenosljive iz maternega v drugi/tuji jezik, zato otroci priseljenci, ki imajo vsaj deloma razvito glasovno zavedanje v maternem jeziku, dosegajo pomembne rezultate pri učenju slovenščine. Vzgojitelji razvoj glasovnega zavedanja otrok priseljencev spodbujamo s petjem pesmi, ritmičnim izgovarjanjem izštevank, didaktičnimi igrami, igrami, povezanimi z glasbo ipd., saj sta jezik in glasba v dinamičnem odnosu, ki omogoča pomnjenje sestavljenih jezikovnih struktur in težko izgovorljivih glasovnih sklopov.

V obdobju porajajoče se pismenosti na razvoj gradnikov bralne pismenosti pomembno vplivajo tudi kakovostno opremljeni knjižni kotički v igralnicah (Haramija 2017), ki otrokom omogočajo dostop do raznolikih bralnih gradiv, pridobivanje izkušenj z bralnim gradivom in razvoj zavedanja o pomenu branja na vseh področjih dejavnosti.

Slikanice, v katerih se tesno prepletata jezikovni in vizualni kod sporočanja (Haramija in Batič 2020), so v vrtcu še posebej primerne za razvijanje multimodalne pismenosti in razumevanje elementov koncepta bralnega gradiva. Vzgojitelji kot profesionalni bralci smo bralni zgled in z branjem omogočamo prepoznavanje smeri branja in orientacijo v bralnem gradivu, če poteka tako, da si otroci med poslušanjem ogledujejo ilustracije, ki pomembno prispevajo tudi k razumevanju zgodbe, jo dopolnjujejo ali celo spreminjajo oz. predstavljajo temeljne morfološke lastnosti besedil. Pri branju multimodalnih besedil je ilustracija enakovreden nosilec informacij (Haramija in Batič 2013), ki pomembno prispeva k razvoju vizualne pismenosti in otrokom priseljencem pogosto omogoča lažje razumevanje besedil in bogatenje besedišča.

Priložnost za razvijanje gradnika razumevanje besedil, ki je pogojen z gradniki odziv na besedilo in tvorjenje besedil, kritično branje, motiviranost za branje, besedišče in govor, so v vrtcu vse jezikovnokomunikacijske interakcije (Krajnc Ivič 2020), v katerih otroci sodelujejo. Osnovi za uresničevanje ciljev razumevanja besedil sta v predšolskem obdobju vidno in slušno zaznavanje, ki ju urimo z

branjem/poslušanjem/opazovanjem besedil, obnavljanjem ob ilustracijah, sestavljanjem celote iz posameznih delov, iskanjem podobnosti, razlik in vključevanjem didaktičnih iger.

Hitrejši napredek v razvoju bralne pismenosti omogoča motiviranost za branje (Bošnjak in Košir 2020). Gradnik je še posebej pomemben pri otrocih priseljencih, ki so zaradi omejenega znanja jezika okolja pogosto manj motivirani in težje sodelujejo brez vzgojiteljeve pomoči. Motiviramo jih z omogočanjem priložnosti za predstavitve, branje ali pripovedovanje gradiv v maternem jeziku, večjezičnimi slikanicami, prilagojenim izborom bralnih gradiv (npr. otrokom priseljencem v 2. starostnem obdobju ponudimo slikanice za najmlajše), da začutijo lasten napredek in doživljajo sebe kot vrednega, ljubljenega in spoštovanega.

Gradnik odziv na besedilo in tvorjenje besedil se v predšolskem obdobju izkazuje skozi tvorjenje ustreznega in smiselnega govora otrok in uporabo informacij/znanja v novih situacijah (Pulko in Kranjec 2020) ter se navezuje na razumevanje besedil, ki smo jih predhodno brali. Pomembno prispeva k razvijanju sporazumevalne zmožnosti v okviru dejavnosti spoznavanja otroške literature, spodbujanja komunikacijskih spretnosti in jezika kot objekta igre (igre vlog, simbolne igre ipd.). Za otroke priseljence je bistveno, da so vključeni v komunikacijske procese z otroki in odraslimi, da doživljajo komunikacijo kot vir ugodja, razvijajo sposobnosti rabe jezika v različnih situacijah, poslušajo pravljice, uganke, pesmi in jih skušajo ob ilustracijah obnoviti (*Kurikulum za vrtce* 2011: 31–35).

Izražanju lastnega mnenja in presojanju glede na izkušnje temelje v predšolskem obdobju postavljamo s kritičnim branjem. Gradnik se razvija postopoma, v 1. starostnem obdobju otroci prepoznajo sporočila preprostih ilustracij, zgodb ali informacij, v 2. starostnem obdobju pa že prepoznajo temeljno sporočilo in izrazijo svoje mnenje o besedilu (Licardo in Krajnc 2020). Razvoj jezika in s tem tudi kritičnega branja je naravno vpleten v vsa področja dejavnosti in ga v vrtcu načrtovano spodbujamo z bralnimi dogodki (Saksida 2017), pri katerih vzgojitelji po branju izpostavimo dele besedila, ki predstavljajo priložnost za razmislek, pogovor, in ob upoštevanju predznanja otrok v območju bližnjega razvoja spodbujamo vrednote, sodelovanje, ustvarjalnost ipd. S tovrstnimi dogodki razvijamo tudi kulturo pogovora, pozitivne odnose in zagotavljamo podporo otrokom priseljencem oz. vsakemu posamezniku v skupini.

Preučevanje gradnikov bralne pismenosti dokazuje, da se razvijajo integrirano z zmožnostmi otrok kot del celote na vseh kurikularnih področjih dejavnosti. Porajajoča se pismenost predstavlja pomembno obdobje postavljanja temeljev, ki bodo omogočali uspešen razvoj v nadaljnjem izobraževanju, z izjemo tekočega branja, ki se razvija šele, ko je otrok opismenjen. Vzgojitelji s skrbno načrtovanimi vključujočimi dejavnostmi, izborom kakovostnih in raznolikih bralnih gradiv otrokom priseljencem omogočamo postopen razvoj jezikovnih in pragmatičnih zmožnosti, širimo medkulturno zmožnost, ki v medsebojni soodvisnosti vseh gradnikov začrta pot ključnim kompetencam vseživljenjskega učenja.

5 Gradiva za delo z otroki priseljenci v vrtcu

Pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela z otroki priseljenci si lahko vzgojitelji pomagamo s pripravljenimi gradivi in didaktičnimi igrami, ki jih prilagodimo potrebam, interesom in zmožnostim otrok v oddelku. V sproščenem in spodbudnem okolju besede in sporazumevalne vzorce usvajamo z igro in jih pogosto ponavljamo.

Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik je izdal učbenik *Križ kraz*¹³ (2017) za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika. Namenjen je otrokom, ki še niso opismenjeni, za vzgojitelje je izvedba dejavnosti predstavljena v priročniku, dostopni so zvočni posnetki.

Za sproščeno usvajanje besedišča in jezikovnih vzorcev v slovenščini je na voljo didaktični pripomoček *Slika jezika*¹⁴ (obsežno slikovno gradivo) s predlogi za igranje in spletnimi igranicami.¹⁵

V okviru projekta *Izzivi medkulturnega sobivanja*¹⁶ so nastala uporabna gradiva za vključevanje otrok priseljencev. *Priročnik*¹⁷ za izvajanje programa *Uspešno vključevanje otrok priseljencev (UVOP)* ponuja dejavnosti, ki jih vzgojitelji lahko izvajajo z otroki priseljenci in njihovimi starši.

¹³ <<https://centerslo.si/za-otroke/gradiva/gradivo-za-neopismenjene-otroke/kriz-kraz/>>. (Dostop 20. 2. 2021.)

¹⁴ <<https://centerslo.si/za-otroke/gradiva/slika-jezika/>>. (Dostop 20. 2. 2021.)

¹⁵ <<https://centerslo.si/za-otroke/gradiva/slika-jezika/otroski-koticek/>>. (Dostop 20. 2. 2021.)

¹⁶ <<http://www.medkulturnost.si/>>. (Dostop 20. 2. 2021.)

¹⁷ <<http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/Priro%C4%8Dnik-za-izvajanje-programa-UVOP1.pdf>>. (Dostop 20. 2. 2021.)

V okviru projekta *Le z drugimi smo*¹⁸ lahko dostopamo do e-učilnice,¹⁹ v kateri so zbrana uporabna gradiva za delo z otroki in koristne povezave za vzgojitelje in učitelje.

V okviru projekta *DEAL – Razvoj pismenosti in učenje jezika za mlajše učence v jezikovno manj ugodnih okoliščinah*²⁰ je nastala zbirka primerov dobre prakse in spletna baza aktivnosti s priročnikom za vodje aktivnosti (vzgojitelje in učitelje). Vsa gradiva so dostopna v štirih jezikih.²¹

Za delo z otroki priseljenci so odlična didaktična gradiva v otroški periodiki (*Cicido*, *Ciciban*, *Zmajček*), v slikanicah z didaktičnimi nalogami in številni didaktični pripomočki, kot so *ABC karte* (Grginič 2009), igre *Brain Box* (Austin 2016), didaktične igre *ABC-igralnica* (Grginič in Zupančič 2004), pripovedovalne kocke *Rory's Story Cubes* (Licardo in Haramija 2017) ipd.

6 Primeri kakovostnih slikanic v predšolskem obdobju in uporaba modela lahkega branja za spodbujanje družinske pismenosti

Pozitivne izkušnje ob spoznavanju podobnosti in razlik med ljudmi lahko otrokom omogočimo s kakovostnim bralnim gradivom, ki presega družbeno izključenost in ustvarja nove, medkulturne dimenzije bivanja v sodobni večkulturni družbi. Izbrani primeri otroških literarnih del pomembno prispevajo k razvijanju vrednot in jih otrokom skozi slikanico konkretno približajo. V obdobju porajajoče se pismenosti je slikanica najprimernejša oblika knjige, saj otroke nagovarja z besedo in sliko in spodbuja multimodalno pismenost. V sodobni mladinski književnosti je sprejemanje različnosti pomembna tema (Haramija 2020), ki spodbuja vključujoč odnos otrok priseljencev in tematiko medkulturnosti obravnava glede na starost otrok in njihovo zmožnost razumevanja.

Slikanica Barbare Hanuš in Petra Škerla *Različna sva, rada se imava* (2013) je kartonka, primerna za 1. starostno obdobje. Skozi preprosto zgodbo predstavi prijateljstvo mačke in zajca, ki govorita, kaj imata rada. Kljub različnosti sta najboljša prijatelja. Otroci med opazovanjem ilustracij in poslušanjem besedila, ki ga bere vzgojitelj,

¹⁸ <<https://lezdrugimismo.si/sl/>>. (Dostop 20. 2. 2021.)

¹⁹ <<https://lezdrugimismo.si/sl/e-ucilnica/>>. (Dostop 20. 2. 2021.)

²⁰ <<https://project-deal.eu/sl/naslovna-3/>>. (Dostop 20. 2. 2021.)

²¹ <<https://project-deal.eu/sl/rezultati-2/>>. (Dostop 20. 2. 2021.)

lahko ugotovijo, da sta različna, dodajo, kaj imajo radi sami, in spoznavajo, da so med seboj različni. Za celostno branje slikanice otroke usmerjamo k podrobnostim in jih z vprašanji navajamo, da so pozorni na besedilo in ilustracije. Spodbujamo jih, da odgovore na vprašanja na ilustracijah tudi pokažejo.

	BESEDILO	ILUSTRACIJA
Prva ilustracija.	Kaj pove besedilo? Kdo ima rad zelenjavo? Katere barve je besedilo?	Kje se nahajata mačka in zajec? Kakšen je prostor? Kaj opaziš na steni? Kaj počneta? Kaj misliš, kako se počutita? Kakšne/katere barve prevladujejo? Kaj te najbolj pritegne?
Druga ilustracija.	Ali lahko samo z opazovanjem besedila ugotovimo, katero barvo ima rada mačka?	Kaj počneta mačka in zajec? Kaj se nahaja za njima? Kaj je na tleh? Kako je ilustrator upodobil prostor, kaj se nahaja na tleh?
Tretja ilustracija.	Kdo raje posluša pravljice?	Kaj misliš, kateri del dneva je upodobil ilustrator? Ali lahko zajec v miru bere revijo <i>Ciciban</i> ? Kaj ima mačka na glavi? Koliko revij <i>Ciciban</i> ima zajec ob sebi? Kaj se nahaja v ozadju?
Četrta ilustracija.	Katere besede izstopajo? katerih barv so? Zakaj meniš, da so prav te barve?	Katerih barv sta violina in boben? Kaj delata mačka in zajec? Zakaj je ilustrator stropno svetilko upodobil poševno? Kakšen se vidiš v prostoru? Kaj bi lahko pomenil znak, ki se nahaja v spodnjem desnem kotu ilustracije?
Peta ilustracija.	Kako so barvni deli besedila povezani z ilustracijo?	Kje se nahajata mačka in zajec? Kaj počneta? Kako se ob tem počutita?
Šesta ilustracija.	Kdo ima rad luže? Kako so barvni deli besedila povezani z ilustracijo?	Kakšen dan je upodobil ilustrator? Katere barve prevladujejo? Ali mačka res hodi po lužah? Po čem lahko sklepamo, da mačka skače?
Sedma ilustracija.	Kdo rad ponoči odide ven?	Kako je upodobljen prostor? Kaj počne mačka? Kaj dela zajec? Kako je ilustrator upodobil noč? Katere barve prevladujejo? Kaj se nahaja na steni?
Osma ilustracija.	Zakaj je beseda »različna« napisana tako, da je vsaka črka druge barve? Kaj nam običajno pomeni rdeča barva?	Kje se nahajata mačka in zajec? Kaj počneta? Kaj dela mačka? Kako se oba ob tem počutita?

Slika 3: Vprašanja ob slikanici *Različna sva, rada se imava*.

Vir: Batič in Haramija 2017: 36.

Slikanico lahko pri otrocih priseljencih uporabimo tudi v 2. starostnem obdobju, še posebej takrat, ko zaradi omejenega znanja jezika potrebujejo večje prilagoditve. Priporočamo jo lahko tudi staršem otrok priseljencev za razvijanje družinske pismenosti. Haramija (2020) piše, da sta lahko branje in/ali preprosti jezik ustrezni metodi za poučevanje SDTJ. Slikanica ustreza kriterijem lahkega branja in preprostega jezika, saj so povedi enostavne z besediščem, ki ga otroci priseljenci potrebujejo pri začetni komunikaciji, zato je odličen vir za širjenje besedišča in izvajanje medkulturne vzgoje v predšolskem obdobju, ki ju lahko nadaljujemo s slikanico *Kje živijo živali* (2013), spoznavamo živali in njihove (različne) domove, nato pa pripovedujemo o svojem domu, družini in spoznavamo, da smo različni, živimo v različnih oblikah družin. Omeniti velja tudi knjižno zbirko večjezičnih slikanic *O Jakobu in mucu Mici (Maškare)* (2011) – italijanski, madžarski, nemški in angleški jezik; *Novoletna smrečica* (2010) – hrvaški, makedonski, romski in albanski jezik; *Rojstni dan* (2009) – hrvaški, makedonski in romski jezik, ki je s slovarjem besed in prevodi zgodb v več jezikov namenjena prav otrokom priseljencem.

V 2. starostnem obdobju lahko jezikovno različnost otrokom približamo z avtorsko slikanico *Mednarodni živalski slovar* (2004), ki spodbuja učenje jezikov, spoznavanje držav in krepi pojmovanje drugačnosti kot vrednoto, hkrati pa omogoča seznanjanje s tujimi jeziki in priložnost, da otroci priseljenci predstavijo materni jezik. Na veznih listih je obsežen seznam jezikov z zastavami držav. Slikanica je prejela nagrado Kristine Brenkove za najboljšo izvirno slovensko slikanico 2005 z utemeljitvijo žirije,²² da je »/.../na uporabni ravni slikanica lahko vadnica za začetno učenje tujih jezikov za (najmlajše) otroke, in je obenem slovar besed, kako se določene živali oglašajo v 50 jezikih. Obenem slikanica spodbuja k spoznavanju sveta, držav, njihovih zastav, ter preko njih k raznolikosti jezikov in kultur.« Za razvijanje družinske pismenosti jo lahko priporočamo staršem otrok v različnih prevodih – nemškem, finskem, poljskem, angleškem in nizozemskem, otrokovo doživljanje verbalnega dela pa je odvisno od interpretacijskih zmožnosti odraslega posrednika.

²² Utemeljitev žirije za najboljšo izvirno slovensko slikanico 2005 je dostopna na <https://sl.wikipedia.org/wiki/Nagrada_Kristine_Brenkove>. (Dostop 20. 2. 2021.)

Doprinos k večjezičnim slikanicam je tudi *Živalski koledar* (2020), napisan v slovenščini in kitajščini, ki omogoča vpogled v logografske pisave in spodbuja vidno zaznavanje otrok. Dvojezična avtorska slikanica govori o nastanku kitajskega koledarja (po starodavni kitajski legendi) in nam približa zakladnico kitajskega ljudskega izročila in njihovo značajsko tipizacijo živali. Zgodba govori o Žadnem cesarju, ki se je pred davnimi časi na Kitajskem odločil, da bo naredil preprost koledar, ki ga bodo vsi razumeli, tudi najmlajši, ki še ne znajo šteti. Po razglasu, ki so ga pritrdili na največje drevo, je priredil tekmovanje v plavanju, nato pa leta v koledarju posvetil živalim, ki so na njegov rojstni dan preplavale reko. Slikanica je odlično izhodišče za spoznavanje živali, kitajskih pismenk in bogate kulture ene najstarejših civilizacij na svetu.

Pomen prijateljstva in medosebnih odnosov spodbuja večjezična slikanica s slovarjem besed *Miška želi prijatelja* (2015) v slovenskem, albanskem, angleškem, bosanskem in makedonskem jeziku. Govori o osamljeni miški brez prijateljev, ki se je nesramno vedla do tistih, ki so bili z njo prijazni. Nato se jim je opravičila in jih pogostila, saj je ugotovila, da so kljub razlikam čudoviti prijatelji. Ob slikanici sta na voljo tudi scenarij za gledališko-glasbeno predstavo (glasbeno pravljico) in zvočni CD, predlagane dejavnosti in spletne povezave so na voljo v bazi *aktivnosti*²³ projekta DEAL.

O prijateljstvu govori tudi slikanica *Posluš, jazbec gre!* (2020), ki spodbuja medkulturno zmožnost v slovenskem, albanskem, angleškem, bosanskem in ruskem jeziku, hkrati pa skozi zgodbo slikovito približa slovensko frazeologijo.²⁴

Enostavno besedišče za začetno komunikacijo otrok priseljencev ponuja večjezična slikanica *Markova čelada* (2020). Branje v slovenščini, albansčini, angleščini, bosanščini in ruščini spodbuja domišljijo, prepoznavanje in poimenovanje barv, osvetljuje pomen gibanja in spoznavanje športnih rekvizitov, živali v parku (tobogan, gugalnica, vrtiljak, jež, miš, mačka itn.).

²³ A25: <https://drive.google.com/file/d/1GeELbMNwcMEGq7nI8ALMD_Yi3RLuZQ8e/view
<https://drive.google.com/drive/folders/1agXMmzkxQvzuoOhBgyF8MiNIsadB1cbi>>. (Dostop 20. 2. 2021.)

²⁴ Kdor drugemu jamo koplje, sam vanjo pade.

Pomen socialnih interakcij in številnih možnosti spoznavanja novega okolja je izpostavljen v zabavni slovensko-španski slikanici *Kulturna izmenjava* (2015), kjer Gašper odpotuje v Afriko in navdušeno spoznava novo okolje, afriški slon Bombo, ki je hotel živeti v mestu, pa ostaja na zelenem fotelju in gleda televizijo. Slikanica spodbuja aktivno učenje, druženje in prepoznavanje pomena kulturnih vezi. Je odličen primer, da je medkulturna vzgoja tudi vznemirljiva in nadvse zanimiva.

Obiske malih junakov »iz najbolj odmaknjenih kotičkov sveta« nam ponuja zbirka *Okrog sveta. V deželi belega oblaka – Novi Zelandiji* (2016) spoznamo na tekmovanju s kanuji Maora²⁵ Mawakeja in Rangija. Mawake reši kita grbavca, ki se je ujel v ribiško mrežo. Slikanica *Prijatelja* (2014) predstavlja življenje Inuitov,²⁶ spoznamo dečka Amaguga in njegovega najboljšega prijatelja kimmika,²⁷ s katerim si delita vse, tako dobro kot slabo. V *puščavi* (2014a) z Darur in Dassin spoznamo življenje Tuaregov.²⁸ Zbirka prinaša dragocen vpogled v življenje oddaljenih ljudstev in odpira nove poti medkulturni vzgoji v vrtcu, tudi z zanimivostmi in slovarčkom besed, ki so dodani vsaki slikanici.

Premostitev jezikovnih težav, s katerimi se srečujemo pri delu z otroki priseljenci v vrtcu, nam v veliki meri omogočajo kakovostne slikanice, ki spodbujajo razvoj jezikovnih kompetenc. Za otroke je pomembno, da podpremo razvoj jezika v najzgodnejšem obdobju izobraževanja, da kasneje ne dosejajo slabših rezultatov, ki niso odraz pomanjkanja sposobnosti, temveč težav z razumevanjem jezika. Pomemben del kognitivnega razvoja je aktivna raba jezika, ki ne omogoča zgolj komunikacije, ampak zajema tudi pridobivanje znanja in poglobljanje razumevanja.

7 Zaključek

Razvijanje medkulturne zmožnosti je vseživljenjski proces (Vižintin 2014). Pri uvajanju medkulturnih vsebin v predšolski vzgojno-izobraževalni sistem smo ključni strokovni delavci, ki smo soodgovorni za uspešno vključevanje otrok priseljencev in lahko le z lastno medkulturno zmožnostjo spodbujamo razvoj pri otrocih, hkrati pa

²⁵ Maori so domorodno ljudstvo Nove Zelandije.

²⁶ Inuiti so prvotni prebivalci severnoameriške Arktike in Grenlandije.

²⁷ Kimmik je pes.

²⁸ Tuaregi so saharško berbersko ljudstvo.

imajo naša stališča bistven vpliv na dobro počutje in uspešnost/dosežke vseh otrok (Bednjički Rošer 2019).

Večjezične slikanice so odlično izhodišče za medkulturno vzgojo, pomembno prispevajo k družinskemu ohranjanju maternih jezikov, spodbujajo razvoj gradnikov bralne pismenosti in skušajo (Šlibar 2006: 23–24) »*neizrekljivo dati glas, nepojmljivemu dati podobo, nerazumljivemu najti odgovor*« na vse tisto, »*kar je porinjeno na obrobje, kar je tabujirano, kar je skrito, kar je zamolčano, kar je navidezno nepomembno ...*«.

Viri

- Austin, Rikey, 2016: *Brain box: medvedki: skupna igra, skupno učenje (od 3. leta)*. Bucks: The Green Board Game.
- Austin, Rikey, 2016: *Brain box: ABC: skupna igra, skupno učenje (od 4. leta)*. Bucks: The Green Board Game.
- Grginič, Marija, 2009: *ABC karte (10 kompletov kart – spomin, prvi glasovi, zadnji glasovi, rime, pomanjševalnice, enaki začetki, vzorci, piktogrami, protipomenke, besede v besedah)*. Mengeš: Izolit.
- Grginič, Marija in Maja Zupančič, 2004: *ABC-igralnica: didaktične igre s priročnikom: 35 didaktičnih iger*. Domžale: Izolit.
- Hanuš, Barbara in Marjan Manček, 2020: *Markova čelada = Helmeti i Markos = Marko's helmet = Markova kaciga = Šlem Marko*. Dob: Miš.
- Hanuš, Barbara in Peter Škerl, 2013: *Različna sna, rada se imava*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hanuš, Barbara in Peter Škerl, 2013: *Kje živijo živali?* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hanuš, Barbara in Ana Zavadlav, 2011: *Maškare = Maschere = Maskarác = Fasching = Carnival costumes*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Hanuš, Barbara in Ana Zavadlav, 2010: *Novoletna smrečica = Božično druce = Novogodišna elka = Neve beršesko borovo = Bredhi i vitit të ri*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Hanuš, Barbara in Ana Zavadlav, 2009: *Rojstni dan = Rodendan = Rodenden = Ulipnaskero dij*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Mav Hrovat, Nina in Kristina Krhin, 2020: *Poslub, jazbec gre! = Dëgjo, vjedulla po njen! = Listen, here comes badger! = Slušaj, ide jazanac! = Slyšite, barsuk idët!* Dob: Miš.
- Mav Hrovat, Nina, Rakar, Bernarda in Tadej Lenarčič, 2018: *Miška želi prijatelja: glasbena pravljica (scenarij za gledališko-glasbeno predstavo)*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Mav Hrovat, Nina, Rakar, Bernarda in Kristina Krhin, 2017: *Miška želi prijatelja (zvočni CD)*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Mav Hrovat, Nina in Kristina Krhin, 2015: *Miška želi prijatelja = Minushja dëshiron miq = The mouse finds new friends = Mišič želi prijatelja = Glučeto bara drugar*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Prap, Lila, 2004: *Mednarodni živalski slovar*. Ljubljana: Mladinska knjiga 2004.
- Prap, Lila, 2020: *Živalski koledar*. Dob pri Domžalah: MIŠ.
- Vidmar, Janja in Suzi Bricelj, 2016: *Dežela belega oblaka*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Vidmar, Janja in Suzi Bricelj, 2014: *Prijatelja*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Vidmar, Janja in Suzi Bricelj, 2014a: *V puščavi*. Dob pri Domžalah: Miš.

Literatura

- Batič, Janja in Dragica Haramija, 2017: *Slikanica kot posebna oblika knjige*. Haramija, Dragica (ur.): *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze.

- Bednjčki Rošer, Barbara, 2019: Medkulturna vzgoja v vrtcu. Mrvič, Rok, Rezoničnik, Lidija, Vičar, Branislava in Nina Zavašnik (ur.): *Migracije v slovanskem prostoru v 20. in 21. stoletju*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 145–159.
- Bošnjak, Blanka in Katja Košir, 2020: 2. gradnik: Motiviranost za branje. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 59–79.
- Čok, Lucija in Anita Brčaninović, 2015: Z igro glasov v angleškem jeziku do razvijanja fonološkega zavedanja. *Revija za elementarno izobraževanje* 8/1–2. 147–166.
- Doron, Helen, 2014: *Early English*. <<http://www.helendoron.com/>>. (Dostop 20. 2. 2021.)
- Education and Training Monitor 2020 – Country analysis*: <<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cd97ef45-2497-11eb-9d7e-01aa75ed71a1/language-en>>. (Dostop 20. 2. 2021.)
- Haramija, Dragica, 2020: Medkulturnost v otroški in mladinski prozi. Jesenšek, Marko (ur.): *Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine. Slovar slovenskega knjižnega jezika 16. stoletja. Veliki madžarsko-slovenski spletni slovar* (Mednarodna knjižna zbirka Zora, 135). Maribor: Univerzitetna založba. 186–203.
- Haramija, Dragica in Janja Batič, 2020: 3. gradnik: Razumevanje koncepta bralnega gradiva. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 81–106.
- Haramija, Dragica, 2019: Lahko branje za razvoj bralne pismenosti pri otrocih priseljencih. Lipovec, Alenka (ur.): *Vloga predmetnih didaktik za kompetence prihodnosti: zbornik povzetkov*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze.
- Haramija, Dragica, 2017: Uvod. Haramija, Dragica (ur.): *Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze.
- Haramija, Dragica in Janja Batič, 2013: *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc-Franc.
- Jelen Madruša, Mojca, Majcen, Ivana, Knez, Mihaela in Katica Pevec Semec, 2018: Predlog programa dela z otroki priseljenci v vrtcu. Jelen Madruša, Mojca in Ivana Majcen (ur.): *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Ljubljana: ISA institut. 22–24. <<http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf>>. (Dostop 20. 2. 2021)
- Knez, Mihaela, Klemen, Matej, Kern Andoljšek, Damjana in Katja Kralj, 2020: *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence. Prvo vzgojno izobraževalno obdobje*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2020/04/Za%C4%8Detni-pouk-sloven%C5%A1%C4%8Dine_1-VIO_CSDTJ.pdf>. (Dostop 20. 2. 2021)
- Knez, Mihaela, 2018: Začetni pouk slovenščine v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Jelen Madruša, Mojca in Ivana Majcen (ur.): *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Ljubljana: ISA institut. 9–12. <<http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf>>. (Dostop 20. 2. 2021.)
- Krajnc Ivič, Mira, 2020: 7. gradnik: Razumevanje besedil. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 187–210.
- Kranjc, Simona, 2004: Besedni red, usvajanje prvega in učenje drugega/tujega jezika. *Jezik in slovnost* 49/3–4. 145–157.
- Kurikulum za vrtnice: predšolska vzgoja v vrtcih*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Licardo, Marta in Mira Krajnc Ivič, 2020: 9. gradnik: Kritično branje. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 237–258.
- Licardo, Marta in Dragica Haramija, 2017: Kako uporabljati pripovedovalne kocke – navodila za pedagoške delavce in starše. Licardo, Marta in Dragica Haramija (ur.): *Kako razvijati družinsko pismenost v predšolskem obdobju*. Maribor: Univerzitetna založba univerze. 63–68.
- Marjanovič Umek, Ljubica, Kranjc, Simona in Urška Fekonja, 2006: *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.

- Pečjak, Sonja in Nataša Potočnik, 2011: Razvoj zgodnje pismenosti ter individualizacija in diferenciacija dela v prvem razredu osnovne šole. Nolimal, Fani (ur.): *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi: zbornik konference*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 61–80.
- Pečjak, Sonja, Bucik, Nataša, Peštaj, Martina, Podlesek, Anja in Tina Pirc, 2010: Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta? *Sodobna pedagogika* 61/1. 86–102.
- Pečjak, Sonja, 2009: *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, Sonja, 2003: Porajajoča se pismenost. Blatnik-Mohar, Marina (ur.): *Beremo skupaj: priručnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 119–123.
- Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, 2018. Ljubljana: ISA institut. <<http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf>>. (Dostop 20. 2. 2021.)
- Pulko, Simona in Eva Kranjec, 2020: 8. gradnik: Odziv na besedilo in tvorjenje besedil. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 211–236.
- Rutar, Sonja, 2018: Kakovost šole s perspektive učencev s priseljsko izkušnjo kot izhodišče za zagotavljanje inkluzivnega izobraževanja. *Dve domovini* 48. 109–127.
- Rutar, Sonja, 2018: Izhodišča vključevanja otrok priseljencev v vrtec, osnovno in srednjo šolo. Jelen Madruša, Mojca in Ivana Majcen (ur.): *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Ljubljana: ISA institut. <<http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf>>. (Dostop 20. 2. 2021.)
- Saksida, Igor, 2017: Bralni dogodek v vrtcu. Haramija, Dragica (ur.): *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 47–54.
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtece in šole, 2012: <http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/smernice/cistop_is_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf>. (Dostop 20. 2. 2021.)
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, 2011: <<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Razvoj-solstva/Strategije-Romi/Strategija-vzgoje-in-izobrazevanja-Romov-v-Republici-Sloveniji-dopolnitev-2011.pdf>>. (Dostop 20. 2. 2021.)
- Šek Mertük, Polonca in Zlatka Cugmas, 2020: 1. gradnik: Govor. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 29–58.
- Šlibar, Neva, 2006: Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti. Zakaj in kako preko književnosti vzgajati za strpnost, sprejemanje drugačnosti in tujosti? Šlibar, Neva (ur.): *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta. 13–46.
- Toporišič, Jože, 2000: *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.
- Vižintin, Marijanca Ajša, 2018: Brati in spregovoriti: o migracijah ob mladinskih književnih besedilih. *Otrok in knjiga* 45/102. 8–22.
- Vižintin, Marijanca Ajša, 2017: *Medkulturna vzgoja in izobraževanje: vključevanje otrok priseljencev*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Vižintin, Marijanca Ajša, 2014: Model medkulturne vzgoje in izobraževanja: za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev. *Dve domovini* 40. 71–89.
- Voršič, Ines in Marija Ropič Kop, 2020: 5. gradnik: Besedišče. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 137–158.
- Zemljak Jontes, Melita in Barbara Bednjički Rošer, 2020: 4. gradnik: Glasovno zavedanje. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 107–136.
- Začetni pouk slovensčine za učence priseljence: učni načrt, 2020: <<https://centerslo.si/za-otroke/ucni-načrti/ucni-načrti-za-slovenscino-kot-drugi-tuji-jezik/ucni-načrt-za-zacetni-pouk-slovenscine-za-ucence-priseljence/ucni-načrt-za-zacetni-pouk-slovenscine-za-otroke-priseljence/>>. (Dostop 20. 2. 2021)

Zudič Antonič, Nives, 2010: Rojstvo in razvoj medkulture vzgoje. Sedmak, Mateja in Ernest Ženko (ur.): *Razprave o medkulturnosti*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales. 201–214.

RAZVIJANJE JEZIKOVNIH KOMPETENC IN MEDKULTURNE ZMOŽNOSTI ŠOLSКИH OTROK

SIMONA PULKO IN MELITA ZEMLJAK JONTES

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
E-pošta: simona.pulko@um.si, melita.zemljak@um.si

Povzetek Poglavje prinaša analizo učnih načrtov za začetni pouk slovenščine za otroke priseljence za prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje s poudarkom na razvijanju jezikovnih kompetenc in medkulture zmožnosti. Pri analizi so upoštevani gradniki bralne pismenosti: prvi gradnik: govor, peti gradnik: besedišče in osmi gradnik: odziv na besedilo in tvorjenje besedil. V analizo so zajete štiri v veliki meri vsebinsko prekrivne teme (identiteta in družina; šola in pouk/izobraževanje; mesto; telo in zdravje) s podtemami, izbranimi glede na štiri temeljna področja, s katerimi se otroci priseljenci srečajo takoj ob priselitvi, zato so kompetence, ki jih z učenjem pridobijo, ključnega pomena. Posamezna tema je predstavljena s podtemami v *UNP 1* in *UNP 2* in cilji glede na jezikovne dejavnosti, prisotnost v *UNP 1* in *UNP 2* ter glede na delitev na ravni R1 in R2. Analiza vsebuje komentarje in primere aktivnosti projekta DEAL, zlasti tistih s poudarkom na razvijanju jezikovnih kompetenc in medkulturnih zmožnosti.

Ključne besede:

jezikovne kompetence otrok priseljencev, 1. VIO in 2. VIO, medkulturna zmožnost, gradniki bralne pismenosti, slovenščina kot tuji jezik

ENCOURAGING PUPILS' LANGUAGE COMPETENCES AND INTERCULTURAL COMPETENCES

SIMONA PULKO & MELITA ZEMLJAK JONTES

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia

E-mail: simona.pulko@um.si, melita.zemljak@um.si

Abstract The chapter presents the results of analysis of the curricula for the initial teaching Slovene for immigrant children for the first and second educational period, with the emphasis on the development of language competences and intercultural competences. The analysis takes into account the components of reading literacy: the first one: speech, the fifth one: vocabulary and the eighth one: response to the text and creating texts. The analysis covers four largely overlapping topics (identity and family; school and teaching / education; city; body and health) with sub-topics selected according to the four basic areas that immigrant children encounter immediately upon immigration, thus the competences they acquire are crucial. Each topic is presented with sub-topics in *UNP 1* and *UNP 2* and objectives according to language activities, according to the presence in *UNP 1* and *UNP 2* and according to the levels R1 and R2. The analysis contains comments and examples of DEAL project activities, especially those with the emphasis on developing language competences and intercultural competences.

Keywords:
language
competences of
immigrant
children,
1. VIO and
2. VIO,
intercultural
competence,
components of
reading
literacy,
Slovene as a
second
and foreign
language

1 Uvod¹

Poglavje prinaša poglobljen pregled in analizo učnih načrtov za začetni pouk slovenščine za otroke priseljence za prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje s poudarkom na razvijanju jezikovnih kompetenc in medkulturne zmožnosti. Pri analizi so upoštevani gradniki bralne pismenosti (Haramija 2020), in sicer prvi gradnik: **govor** predstavlja zmožnosti nebesednega in besednega sporazumevanja ter otrokov razvoj jezikovnih zmožnosti; peti gradnik: **besedišče** vsebuje razvoj razumevanja pomena besed in njihove uporabe pri sprejemanju in tvorjenju besedil, širjenje in usvajanje besedišča za uspešno branje z razumevanjem, učenje in sporazumevanje; osmi gradnik: **odziv na besedilo in tvorjenje besedil** predstavlja tvorjenje ustreznih in smiselnih govornih in pisnih besedil o prebranem, o uporabi prebranega v novih situacijah in o razvijanju veščine pisanja ustreznih besedil. Analiza je podprta z možnostjo vključitve nekaterih izbranih primerov aktivnosti, ki so nastali v okviru projekta DEAL, zlasti tistih s poudarkom na razvijanju jezikovnih kompetenc in medkulturnih zmožnosti.

2 Učna načrta za začetni pouk slovenščine za učence priseljence

V uvodnem poglavju monografije so natančno predstavljeni opredelitev pouka in splošni cilji, povzemanlo pa operativni cilji in vsebine. Zato to poglavje v monografiji prinaša poglobljen pregled in analizo operativnih ciljev, vsebin (tematskih sklopov, tem in podtem), didaktičnih priporočil (upoštevajoč razvijanje vseh štirih dejavnosti), individualizacije in diferenciacije, preverjanja znanja in možnosti medpredmetnih povezav, s poudarkom na razvijanju jezikovnih kompetenc in medkulturne zmožnosti šolskih otrok.

2.1 Operativni cilji

»Operativni cilji in vsebine so zasnovani na dveh ravneh. Raven 1 (v nadaljevanju R1) je namenjena učencem, katerih prvi jezik je od slovenščine bolj oddaljen (npr. govorcem germanskih, romanskih, bolj oddaljenih slovanskih jezikov, npr. makedonščine, in govorcem neindoevropskih jezikov, še posebej če so opismenjeni

¹ Pulko in Zemljak Jontes sta poglavje napisali v okviru projekta OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli), šifra projekta OP20.01462, vodja dr. Sandra Mršnik, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo. Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

v nelatinični pisavi). Raven 2 (v nadaljevanju R2) je namenjena učencem, pri katerih predvidevamo, da bodo zaradi bližine jezika ali drugih okoliščin hitreje napredovali. Pri teh učencih predpostavljamo, da zlasti zaradi podobnosti jezikov na ravni razumevanja lažjih besedil in jezikovnih vzorcev ne bodo imeli večjih težav, zato predvidevamo hitrejši napredek in posledično večji obseg učnih vsebin. Cilji in vsebine R2 so primerni tudi za učence drugih jezikov, ki so že obiskovali kak tečaj slovenščine ali so nekaj časa pred vstopom v osnovno šolo že živeli v Sloveniji, bili morda nekaj časa vključeni v slovenski vrtec in so slovenščino usvajali iz okolja, zato se z osnovnim besediščem in sporazumevalnimi vzorci ne srečujejo prvič, se pa jezika niso učili sistematično. R2 vključuje tudi cilje in vsebine R1.« (UNP 1 2020: 7–8; UNP 2 2020: 7–8)

2.2 Tematski sklopi in teme

Vsebine v UNP 1 in UNP 2 so razdeljene v tematske sklope in teme z upoštevanjem potreb in zmožnosti otrok priseljencev, ki se prvič vključujejo v slovenski osnovnošolski sistem. Tematski sklopi so zastavljeni tako, da jih učenci lahko usvojijo v največ 180 urah pouka (UNP 1 in UNP 2 sta pripravljena za nabor 120–180 ur pouka) in so usmerjeni v njihove jezikovne in socialne potrebe pri začetnem sporazumevanju v šoli.

Posamezne teme in podteme se v obeh učnih načrtih ponekod povezujejo in so delno tudi prekrivne. UNP 1 obravnava 10 (12) tem:² identiteta in družina; številke, barve, oblike, lastnosti; šola in pouk; vsakdan; prosti čas; telo in zdravje; dom; mesto; narava; umetnost in kultura; družbene konvencije in oblikovanje diskurza; slovnični vzorci; UNP 2 pa 8 (10) tem: identiteta in družina; šola in izobraževanje; vsakdan; prosti čas; dom; mesto; naravno okolje; telo in zdravje; družbene konvencije in oblikovanje diskurza; slovnični vzorci. UNP 1 in UNP 2 priporočata obravnavo vsebin glede na jezikovne potrebe in jezikovno zmožnost učečih se in ne nujno po zaporedju, kot so po temah in podtemah navedene v učnem načrtu; priporočajo, da

² V poglavju so z enojno podčrtavo zapisane teme, ki se pojavljajo zgolj v UNP 1, z dvojno podčrtavo tiste, ki se pojavljajo zgolj v UNP 2, teme, ki so v obeh učnih načrtih, pa so pisane neoznačeno. Ob posameznih vsebinskih sklopih učenci poleg teme spoznavajo še sporazumevalne vzorce za družbene konvencije in oblikovanje diskurza ter slovnične vzorce, ki so univerzalni. Poudarjeno je, da učitelj tovrstnih tem ne obravnava ločeno od vsebinskih sklopov (UNP 1 2020: 8; UNP 2 2020: 8).

hitrost obravnave prilagodijo zmožnosti učečih se, v omejenem obsegu predlagajo tudi, naj učitelj po svoji presoji dodaja tudi za učeče se pomembne vsebine.

Oba učna načrta izpostavljata tudi še kako pomembne sociokulturne vsebine, in sicer zaradi ustreznega odzivanja na okoliščine, s katerimi se otroci priseljenci soočajo, in v izogib nesporazumom pri vključevanju v slovensko okolje. Glede na začetno znanje jezika se lahko učenci in učenke s sociokulturnimi vsebinami seznanijo tudi v svojem ali katerem drugem skupnem jeziku (*UNP 1 2020*: 8–9; *UNP 2 2020*: 8).

UNP 1 in *UNP 2* navajata teme, ki so razdeljene na podteme, zapisane v tabeli, ki poleg razmejitve na raven 1 (R1) in raven 2 (R2) omogoča tudi pregled priporočenih (glede na pedagoške izkušnje avtorjev učnega načrta) primerov vzorcev sporazumevanja, usvojenih bodisi produktivno (ti so zapisani na belem polju) bodisi le receptivno (ti so zapisani na sivem polju). Tabeli sledi pregled kompetenc učečih se po posameznih jezikovnih dejavnostih (govorjenje, poslušanje, branje in pisanje), večinoma v povezavi s sociokulturnimi vsebinami (*UNP 1 2020*: 9; *UNP 2 2020*: 9).

Prva splošna tema, družbene konvencije in oblikovanje diskurza, zajema podteme: pozdravljanje; predstavljanje; vljudnostne fraze; izražanje čustev; povabilo; ponujanje; zahvaljevanje; voščilo, čestitka; opravičilo; prošnja; pohvala, graja; pritoževanje; izražanje mnenja; strinjanje; izražanje preference; tolaženje; izražanje razumevanja in nerazumevanja. V *UNP 1* tema ni razdeljena na R1 in R2, saj naj bi navedene vzorce usvojili vsi učenci; v *UNP 2* je tema razdeljena na R1 in R2. Druga splošna tema, slovnični vzorci, zajema podteme: poved; glagol; samostalnik; pridevnik; števnik; zaimek; prislov; veznik; predlog. Učenci spoznavajo slovnične vzorce, zapisane kot podteme, v *UNP 1* in *UNP 2* v rabi, in sicer v skladu s pojmovno-funkcijskim pristopom. Tiste slovnične vzorce, ki so v *UNP 1* in *UNP 2* v tabelah učnega načrta označeni z zvezdico, učenci spoznajo le na ravni razumevanja ali v naučenih vzorcih.

V poglavju je predstavljen izbor štirih v veliki meri vsebinsko prekrivnih tem (identiteta in družina; šola in pouk/šola in izobraževanje; mesto; telo in zdravje) s podtemami, izbranimi glede na štiri temeljna področja, s katerimi se otroci priseljenci srečajo takoj ob priselitvi, zato so kompetence, ki jih z učenjem pridobijo, ključnega pomena. Posamezna tema je predstavljena s podtemami, kot se pojavljajo v *UNP 1* in *UNP 2*, označeno s podčrtavami (gl. opombe), temu sledi tabela ciljev glede na

jezikovne dejavnosti (govorjenje, branje in poslušanje, pisanje, sociokulturno vedenje), prisotnost v *UNP 1* in *UNP 2* ter glede na delitev na ravni R1 in R2,³ tabeli pa sledi komentar. Temi družbene konvencije in oblikovanje diskurza ter slovnični vzorci sta zelo pomembni, vendar v poglavju nista obravnavani, saj sta neločljivi del vseh štirih podrobneje predstavljenih tem.

2.2.1 Identiteta in družina⁴

Tema zajema podteme: osebni podatki/predstavitev, družina, opis osebe, številke in barve.⁵

Tabela 1: Tema *Identiteta in družina* glede na jezikovne dejavnosti, *UNP 1* in *UNP 2* ter ravni R1 in R2

Identiteta in družina	R	<i>UNP 1</i>	<i>UNP 2</i>
		Učenci:	Učenci:
Govorjenje	R1	Isto kot v <i>UNP 2</i> .	<ul style="list-style-type: none"> – se preprosto predstavijo (povedo svoje ime in svojo starost); – povedo, kdo je njihova ožja družina (pri tem si pomagajo s slikovnim gradivom, npr. fotografijo), vse z uporabo poimenovanj v uporabi v njihovem okolju; – odgovorijo na predvidljiva vprašanja v zvezi z osebno identiteto in družino. – naučene fraze uporabijo za spraševanje drugih po

³ Zapisane dejavnosti na ravni R2 seveda vključujejo primarno tudi vsebine ravni R1 (v obeh učnih načrtih je to zapisano kot (npr. v *UNP 1* 2020: 10) »učenci na ravni R2 poleg tega ...«).

⁴ Ob istem poimenovanju tem v *UNP 1* in *UNP 2* je tema zapisana zgolj enkrat, brez oznak, če pa se poimenovanje teme (delno) razlikuje, je pred poševnico enojno podčrtano zapisano poimenovanje teme v *UNP 1*, dvojno podčrtano pa za poševnico v *UNP 2*, npr. Šola in pouk/Šola in izobraževanje. Zaporedje podtem v tabelah si sledi, kot je v *UNP 2*, je pa sicer za učni proces zaporedje samo nepomembno oz. prilagodljivo, kot je pojasnjeno v obeh učnih načrtih.

⁵ Podteme so v uvodnem besedilu pred tabelo navedene za *UNP 1* in *UNP 2* skupaj, brez oznak. Razlike (bodisi v celotnem poimenovanju bodisi le v delu poimenovanja) v podtemah so enojno podčrtane, če gre za razliko ali dopolnitev (glede na *UNP 2*) v *UNP 1*, in dvojno podčrtane, če gre za razliko ali dopolnitev (glede na *UNP 1*) v *UNP 2*. Če sta v učnih načrtih poimenovanji različni, a pomensko identični ali bistveno sorodni, sta ustrezno enojno in dvojno podčrtano ločeni s poševnico, pri čemer je pred poševnico zapisano poimenovanje podteme v *UNP 1*, za poševnico pa podteme v *UNP 2*. Zaporedje podtem v uvodnem besedilu si sledi, kot je v *UNP 2*, je pa sicer za učni proces zaporedje samo nepomembno oz. prilagodljivo, kot je pojasnjeno v obeh učnih načrtih.

			<p>podobnih informacijah (npr. ob igri z vrstniki ali igri vlog s pomočjo lutke ali igrače);</p> <ul style="list-style-type: none"> – preprosto opišejo sebe, družinskega člana ali vrstnika.
	R2	Isto kot v UNP 2.	<ul style="list-style-type: none"> – povedo svoj naslov, rojstni datum, od kod prihajajo; – predstavijo sorodstvena razmerja v družini.
Branje in poslušanje	R1	Isto kot v UNP 2.	<ul style="list-style-type: none"> – razumejo predvidljiva vprašanja v zvezi z osebno identiteto, če so ta izrečena počasi in razločno; – razumejo druge pri izmenjavi podobnih informacij; – razumejo posamezne besede v besedilih v zvezi z ožjo družino in s prijatelji, posebej če je besedilo podprto s slikovnim gradivom.
		/	<ul style="list-style-type: none"> – prepoznajo posamezne besede in besedne zveze v zvezi z identiteto na obrazcih; – v zelo preprostih besedilih poiščejo ključne podatke, povezane z osebno identiteto, npr. ime in priimek, starost osebe, lastnost ipd.
	R2	/	<ul style="list-style-type: none"> – razumejo preprosta besedila v zvezi z osebno identiteto in družino (npr. preprosta predstavitev znane osebe, preprost intervju ipd.).
Pisanje	R1	<ul style="list-style-type: none"> – napišejo svoje ime, <u>koliko so stari in kateri razred obiskujejo.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> – <u>izpolnijo preproste obrazce, npr. za prijavo na interesne dejavnosti, v katere vpišejo svoje</u>

			osebne podatke (ime, priimek, <u>spol</u> , <u>naslov ...</u>); – v preprostih, ne nujno povezanih povedih oz. v naučenih frazah preprosto predstavijo sebe, svojo družino ali svojega prijatelja.
	R2	– zapišejo posamezne besede ali besedne zveze v zvezi z navedenimi temami, npr. ob risbi, na delovnem listu, testu ipd.	/
		Isto kot v UNP 2. – <u>vrstnika</u> .	– s preprostimi povedmi (po modelu) predstavijo sebe, svojo družino ali svojega <u>prijatelja</u> .
Sociokulturno vedenje	/	/	– vedo, da v slovenščini običajno povemo ali zapišemo ime pred priimkom; – vedo, da pri naslovu najprej povemo ali zapišemo ulico in nato hišno številko.

Tema *Identiteta in družina* je zastopana v obeh učnih načrtih. Pri jezikovni dejavnosti govorjenje so aktivnosti učečih se v obeh učnih načrtih predstavljene enako, tudi glede na ravni (R1 in R2); pri jezikovni dejavnosti branje in poslušanje so delno prekrivne pri treh od petih aktivnosti na R1, aktivnosti na R2 v UNP 1 pa niso predvidene; pri jezikovni dejavnosti pisanje so aktivnosti v UNP 2 vsebinsko zastavljene širše (z izpolnjevanjem obrazcev), poudarek je na predstavljanju drugih, ne le sebe. Jezikovna dejavnost sociokulturno vedenje v UNP 1 ni predvidena.

2.2.2 Šola in pouk/Šola in izobraževanje

Tema zajema podteme: prostori in osebje v šoli; šolske potrebščine; predmeti, dejavnosti v šoli in urnik; preverjanje in ocenjevanje; šolski red, navodila in obvestila; navodila za delo v razredu in samostojno delo; predmeti v prostoru.

Tabela 2: Tema Šola in pouk/Šola in izobraževanje glede na jezikovne dejavnosti, UNP 1 in UNP 2 ter ravni R1 in R2

Šola in pouk/Šola in izobraževanje	R	UNP 1	UNP 2
		Učenci:	Učenci:
Govorjenje	R1	Isto kot v UNP 2.	<ul style="list-style-type: none"> – poimenujejo šolske potrebščine, šolske prostore in predmete v njih ter jih preprosto opišejo.
		/	<ul style="list-style-type: none"> – poimenujejo šolske predmete in povedo, kaj imajo na urniku; – pomoč naučenih vzorcev učencem olajša sporočevanje opravljenosti domače naloge, doseženem rezultatu pri preverjanju znanja; – povedo, katero šolo in kateri razred obiskujejo.
		<ul style="list-style-type: none"> – z naučeno frazo znajo vprašati oz. prositi, če kaj potrebujejo. 	<ul style="list-style-type: none"> – izrazijo nerazumevanje, prosijo za ponovitev in pojasnilo.
		<ul style="list-style-type: none"> – se odzovejo na preprosta vprašanja, omejena na navedene teme. 	<ul style="list-style-type: none"> – odgovarjajo na preprosta vprašanja v zvezi z navedenimi temami in druge vprašajo po podobnih informacijah.
	R2	Isto kot v UNP 2.	<ul style="list-style-type: none"> – preprosto povedo, katere šolske predmete in interesne dejavnosti imajo radi oz. jim niso všeč.
		/	<ul style="list-style-type: none"> – znajo se opravičiti in navesti razloge za svojo odsotnost.
Branje in poslušanje	R1	<ul style="list-style-type: none"> – razumejo poimenovanja za <u>prostore v šoli, tipične predmete v njih in pogosto rabljene šolske potrebščine.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> – razumejo poimenovanja za šolske potrebščine (<u>npr. v seznamu šolskih potrebščin, reklamnem</u>

			<u>letaku, navodilih učitelja ipd.</u> .
		– razumejo enostavna in predvidljiva <u>navodila za delo v razredu in samostojno delo, če so izrečena počasi in razločno ter podprta s kretnjami.</u>	– razumejo krajša preprosta in predvidljiva <u>zapisana ali govorena sporočila oz. obvestila o urniku ipd. ter v tovrstnih besedilih poiščejo relevantne informacije.</u>
		/	– razumejo oceno ob ustnem preverjanju znanja, na testu, pisnem izdelku ipd. ter preproste vzpodbude in graje učitelja pri pouku; – razumejo počasi in razločno izgovorjena (podprta s kretnjami oz. zapisana in podprta s simbolom ali z rešenim primerom) enostavna ter predvidljiva navodila za delo v razredu in samostojno delo.
		Isto kot v UNP 2.	– razumejo predvidljive napise oz. znake v šolskem okolju (še posebej ob slikovnem gradivu ali simbolu).
	R2	Isto kot v UNP 2.	– razumejo preprosta šolska obvestila <u>in hišni red.</u>
		Isto kot v UNP 2.	– razumejo preprost komentar učitelja ob pisnem izdelku ali govorjenju učenca.
Pisanje	R1	Isto kot v UNP 2.	– znajo zapisati poimenovanja za šolske potrebščine, <u>šolske predmete</u> , osebe v šoli in šolske prostore ter predmete v njih.
		/	– znajo <u>prepisati tabelske zapise,</u> ⁶ vsakdanje

⁶ V viugasto podčrtani deli besedila znotraj posamezne jezikovne dejavnosti označujejo iste aktivnosti, ki se običajno predvidevajo za R2 v UNP 1 in za R1 v UNP 2.

			<p>informacije z oglasne deske ipd.;</p> <ul style="list-style-type: none"> – znajo izpolniti obrazec ob vpisu v šolsko knjižnico.
	R2	<ul style="list-style-type: none"> – po nareku zapišejo obvestilo, sporočilo v beležko, s table prepišejo kratka besedila v zvezi z navedenimi temami, npr. urnik. 	<ul style="list-style-type: none"> – znajo po modelu z vnaprej danim besediščem preprosto predstaviti potek dejavnosti v šoli (npr. na šolskem izletu).
Sociokulturno vedenje	/	/	<ul style="list-style-type: none"> – poznajo organizacijo pouka.
		Isto kot v UNP 2.	<ul style="list-style-type: none"> – vedo, da se pouk začne točno, da se v šolo ne zamuja, razreda se med poukom ne zapušča; – poznajo običajni šolski urnik, <u>vedo, da pouk poteka od ponedeljka do petka, da šolska ura traja 45 minut in da so med urami odmori.</u>
		/	<ul style="list-style-type: none"> – seznanjeni so z razporedom in trajanjem šolskih počitnic; – poznajo ocenjevalno lestvico v slovenskem šolskem sistemu (ocene od 2 do 5 so pozitivne, 1 je negativna); – vedo, da sta v posameznem šolskem letu dve ocenjevalni obdobji.
		<p>Isto kot v UNP 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> – <u>ob prihodu obutev in vrhnja oblačila odložijo v garderobi.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> – poznajo osnovni hišni red, pravila obnašanja (med poukom se ne je, se nosijo copati, <u>za odsotnost v šolo prinesejo opravičilo ali jo vnaprej napovedo, na šolskem območju je prepovedano kaditi ipd.</u>); – poznajo nagovarjanje učiteljev v

			osnovni šoli običajno z nazivom gospod učitelj oz. gospa učiteljica, uporabljajo vikanje; – vedo, kako naj ravnajo, če pride do konflikta med učenci.
		/	– vedo, da imamo v Sloveniji na šolah prehrano običajno organizirano; – vedo, da lahko v okviru šole sodelujejo pri različnih tekmovanjih.

Tema *Šola in pouk/Šola in izobraževanje* je zastopana v obeh učnih načrtih, razlika je zgolj v poimenovanju, saj beseda izobraževanje zajema širši pogled in več raznolikih aktivnosti (poleg šolskih predmetov npr. še šolske potrebščine, hišni red, interesne dejavnosti, potek dejavnosti v šoli, kot je šolski izlet) kot izraz šola z omejitvijo na zgolj eno, tj. izobraževalno institucijo; pri jezikovni dejavnosti govorjenje so aktivnosti učečih se v učnih načrtih primerljive, s tem da *UNP 1* poudarja odzive s pomočjo naučenih fraz oz. odzive na preprosta vprašanja in prošnje; pri jezikovni dejavnosti pisanje je prepis tabelske slike predviden za R2 v *UNP 1* oz. za R1 v *UNP 2*; jezikovna dejavnost sociokulturno vedenje je v *UNP 1* z v *UNP 2* primerljiva glede osnovnega temeljnega šolskega reda in urnika ter nekaterih pravil obnašanja, tj. v (zgolj) dveh od enajstih aktivnosti.

Izbrani primer aktivnosti iz projekta DEAL: *A 04 Naš svet – naš zemljevid* pri učečih se spodbuja usvajanje in razvijanje besedišča iz vsakdanjega okolja, razvijanje preprostih sporazumevalnih vzorcev (razumevanje preprostih navodil o gibanju v okolici), prav tako pa razvijajo usmerjeno aktivno poslušanje, pri katerem si pomagajo z ilustriranjem slišane ali prebranega besedila, kar je prav tako kot zanimiva in motivirajoča dejavnost predlagano v didaktičnih priporočilih za začetno učenje slovenščine. Aktivnost je moč prilagoditi in uporabljati za gibanje po kateri koli stavbi, npr. šoli, ali pa za opis poti od doma do šole.



Slika 1: A 04 Naš svet – naš zemljevid

Vir: DEAL, aktivnost 4 Naš svet – naš zemljevid.

https://drive.google.com/file/d/1JynvFYdhYSJc4lQqfC51I9VIwSk_uGkX/view

2.2.3 Mesto

Tema zajema podteme: zgradbe in ustanove; prometna sredstva in promet; storitve v mestu, nakupovanje; lokacija, pot; umetnost in kultura; poklici.

Tabela 3: Tema *Mesto* glede na jezikovne dejavnosti, *UNP 1* in *UNP 2* ter ravni *R1* in *R2*


Mesto	R	<i>UNP 1</i>	<i>UNP 2</i>
		Učenci:	Učenci:
Govorjenje	R1	– poimenujejo <u>nekater</u> e pogoste zgradbe in ustanove, <u>zlasti tiste, ki se pojavljajo v ožji okolici njihovega doma in šole</u> .	– poimenujejo zgradbe, ustanove, <u>druge uporabne javne površine in storitvene dejavnosti v mestu</u> .
		– poimenujejo <u>nekatera</u> pogosta prevozna sredstva <u>in poklice</u> .	– poimenujejo pogosta prevozna sredstva.
		– v naučeni frazi povedo, kateri poklic želijo opravljati.	/
		/	– vprašajo za lokacijo oz. pot, oddaljenost; – izrazijo, kaj želijo kupiti, in vprašajo za ceno; – naročijo hrano ali pijačo; – v predvidljivih situacijah, npr. v trgovini, uporabijo naučene fraze; – odzovejo se na predvidljiva vprašanja v zvezi z navedenimi temami v predvidljivih situacijah.
	R2	/	– s preprostimi povedmi pripovedujejo o kraju, kjer so živeli in kjer živijo sedaj; – vprašajo po informacijah v zvezi z izdelki; – dajo preprosta navodila za pot.
Branje in poslušanje	R1	– razumejo poimenovanja za <u>tipične</u> zgradbe in ustanove v mestu, <u>nekatera pogosta prevozna sredstva in poklice</u> ; – razumejo preprosta kratka vprašanja in preprosta kratka predvidljiva navodila v zvezi z navedenimi	– razumejo predvidljive napise in oznake ter krajša preprosta predvidljiva zapisana ali govornjena besedila, ki se pojavljajo na javnih mestih in v javnih prevoznih sredstvih; – razumejo preprosta navodila za opisovanje poti, še zlasti, če so ta podprta s kretnjami; – razumejo poimenovanja zgradb in ustanov na zemljevidu (njihovega) mesta;

		temami, če so izrečena počasi in razločno ter podprta s kretnjami; – razumejo posamezne besede in besedne zveze v besedilih v zvezi z navedenimi temami, posebej če je besedilo podprto s slikovnim gradivom, npr. v zelo preprostih slikanicah.	– razumejo obvestila v zvezi z delovnim časom, cenike, vozne rede ipd.; – razumejo informacije na vstopnicah.
	R2	/	– iz preprostega, npr. reklamnega besedila razberejo bistvene informacije o kraju.
Pisanje	R1	– zapišejo poimenovanja <u>v zvezi z navedenimi temami.</u>	– zapišejo poimenovanja <u>za zgradbe in ustanove v mestu ter prometna sredstva in jih preprosto opišejo.</u>
	R2	/	– preprosto opišejo mesto oz. kraj, ki jim je všeč.
Sociokulturno vedenje	/	Isto kot v <i>UNP 2</i> . – <u>poznajo kresničko.</u>	– poznajo osnovna pravila obnašanja v prometu.
		– <u>poznajo nekatere značilnosti življenja v mestih, npr. javni prevoz;</u> – <u>razumejo nekatere pogoste simbole in napise, ki se pojavljajo na javnih mestih, npr. znak za žensko ali moško stranišče (M, Ž).</u>	– <u>poznajo nekatere pomembnejše slovenske umetnike;</u> – <u>vedo, da je glavno mesto Slovenije Ljubljana, in poznajo imena večjih slovenskih mest.</u>

Tema *Mesto* je zastopana v obeh učnih načrtih. V *UNP 1* se pojavlja zgolj na ravni R1, v *UNP 2* na obeh ravneh. Pri vseh jezikovnih dejavnostih se kaže poglobljeno usvajanje vsebin v *UNP 2*, saj učeči se po *UNP 1* poimenujejo zgolj npr. nekatere pogoste zgradbe in ustanove, nekatera pogosta prevozna sredstva, poklice (obravnave slednjih *UNP 2* ne predvideva); pri jezikovni dejavnosti branje in poslušanje učeči se npr. razumejo poimenovanja za tipične zgradbe in ustanove v mestu, nekatera pogosta prevozna sredstva in poklice (ne torej vseh); pri pisanju učenci, učenke zapišejo poimenovanja zgolj v zvezi z navedenimi temami; pri

sociokulturnem vedenju pa se *UNP 1* osredotoča predvsem na temeljne značilnosti življenja v mestih, simbole in napise, *UNP 2* pa še na umetnost in geografsko-kulturno krajino Slovenije.

Izbrani primer aktivnosti iz projekta DEAL: *A 15 Gradimo mesto* pri učeh se spodbuja usvajanje in razvijanje besedišča (poimenovanje stavb in ustanov, ulic), pri pisanju usvajanje osnovnih pravil glede rabe velike in male začetnice, saj pri začetnem učenju slovenščine razvijanje pravopisne zmožnosti ni v ospredju, zato je v aktivnosti to označeno kot višja stopnja jezikovnega znanja. Pri govorjenju je zagotovo eden izmed temeljnih ciljev učeče se (na)učiti razločnega, razumljivega in sorazmerno pravilnega govornega sporočanja. Zato je del dejavnosti namenjenih ustreznemu izgovarjanju in naglaševanju besed, del pa govornemu sporočanju. Učenci in učenke so najprej postavljeni v vlogo, ko v glavnem posnemajo govorni model ali pa se odzivajo na preprosta vprašanja, do stopnje, ko so zmožni sami tvoriti preprosto linearno povezano besedilo (izražanje, kako priti od točke A do točke B).



Ime aktivnosti: Gradimo mesto

Cilji aktivnosti:

- govorimo o tem, kje smo, o smeri gibanja,
- poimenujemo stavbe in ustanove,
- pisne spretnosti: velika in mala začetnica (višja stopnja jezikovnega znanja).

Osnovna starost: 9–11

Tema: spoznavanje mesta /kraja

Kontekst učenja: informalni

Gradivo, potrebno za izvedbo aktivnosti: kreda za pisanje na tla, svinčniki ali barvice za pisanje na papir, markerji za pisanje na papir

Korelacija: šport, naravoslovje, družboslovje, likovna umetnost

Predvideno trajanje: 20–40 minut

Časovna prilagodljivost: da

Uporaba tehnologije: ne

Oblika aktivnosti: skupinska

Rezultati:

- otrok zna poimenovati najpomembnejše ulice, zgradbe, ustanove itd.,
- otrok zna slovnično pravilno izraziti, kako priti od točke A do točke B,
- otrok pravilno izgovarja imena stavb, ulic in trgov (zahtevnejše različice).

Usmerjenost v vrsto pismenosti: bralna pismenost, vizualna pismenost, multikulturna in večjezična pismenost

Potek aktivnosti:


Na velik list papirja ali na pločnik, če se dejavnost odvija na prostem, vodja nariše osrednji trg in ga poimenuje. Nato nariše še nekaj pomembnih (prepoznavnih) zgradb, pri čemer upošteva njihovo lego glede na osrednji mestni trg.


Priprava:

Otroci se globlje po prostoru in ob tem govorijo, kam gredo: naravnost naprej ... zavijem levo, zavijem desno, grem mimo/skozi itd.

Temeljno izvajanje aktivnosti:

Vodja nariše na tla (na papir, na blago) osrednji mestni trg in ga poimenuje. Nato otroci narišejo ulice, prepoznavne zgradbe (ustanove), spomenike ... in jih poimenujejo. Če imena

 Sofinancira program Evropske unije Erasmus+
2018-1-HR01-KA201-047499




ulic, trgov, zgradb ... zapisujejo, so otroci že posebej pozorni na velike in male začetnice v skladu s pravopisom.

Nadaljevanje aktivnosti:

Na enak način lahko vodja in otroci ustvarijo park, kjer bodo narisali in poimenovali poti, fontane, rastline itd.

Gradivo za bazo: ne

 Sofinancira program Evropske unije Erasmus+
2018-1-HR01-KA201-047499

Slika 2: A 04 Gradimo mesto

Vir: DEAL, aktivnost 4 *Gradimo mesto*:

https://drive.google.com/file/d/1FstMhqoigmQF0am7lpnLvK5_egey4mG2/view

2.2.4 Telo in zdravje

Tema zajema podteme: deli telesa; osebna higiena/telo in osebna higiena; zdravje, počutje in občutja/zdravje in počutje; pri zdravniku in v lekarni.

Tabela 4: Tema *Telo in zdravje* glede na jezikovne dejavnosti, *UNP 1* in *UNP 2* ter ravni *R1* in *R2*

Telo in zdravje	R	<i>UNP 1</i>	<i>UNP 2</i>
		Učenci:	Učenci:
Govorjenje	R1	Isto kot v <i>UNP 2</i> .	– poimenujejo pomembnejše dele telesa.
		– se znajo odzvati na predvidljiva vprašanja v zvezi s počutjem in <u>v preprostih povedih ali naučenih frazah ter s kazanjem povedo</u> , kako se sami počutijo.	– povedo, kako se sami počutijo; – znajo se odzvati na predvidljiva vprašanja v zvezi s počutjem in <u>druge vprašati po počutju</u> .
	/	– znajo povedati, kako visoki so in koliko tehtajo; – <u>po modelu preprosto opišejo svoj videz in videz drugih</u> ; – povedo, če imajo kronično bolezen, npr. astmo, alergijo, in katera zdravila jemljejo; – z zelo omejenimi vzorci pri zdravniku povedo, kaj je narobe z njimi.	
	R2	– <u>se preprosto opišejo</u> : povedo, kakšne lase in oči imajo; – znajo prositi za pomoč v povezavi z osebno higieno, npr. prosijo za robček.	– povedo, kako skrbijo za osebno higieno in katere predmete pri tem uporabljajo; – poimenujejo pogosta bolezenska stanja.
Branje in poslušanje	R1	Isto kot pri <i>UNP 2</i> .	– razumejo, če so vprašani po počutju.
		– razumejo poimenovanja za dele telesa; – razumejo preprosta <u>kratka navodila in opozorila</u> v zvezi z	– pri zdravniku razumejo zelo enostavna navodila in vprašanja ob rutinskem pregledu, če so izrečena počasi in razločno ter podprta s kretnjami.

		osebno higieno, če so izrečena počasi in razločno ter so podprta s kretnjami ali slikovnim gradivom; – razumejo druge pri izmenjavi podobnih informacij.	
	R2	/	– razumejo bistvene informacije v preprostih besedilih, npr. v otroških revijah, o zdravju in zdravem življenju; – razumejo preprosta in predvidljiva navodila oz. nasvete v zvezi z zdravjem in s higieno; – razumejo tipične fraze pri zdravniku.
Pisanje	R1	– zapišejo poimenovanja v zvezi z navedenimi temami.	– zapišejo poimenovanja za posamezne dele telesa; – preprosto opišejo svoj videz in videz drugih.
	R2	– v preprostih povedih po modelu opišejo svoj videz.	– napišejo preprosto mnenje o zdravem načinu življenja, npr. kaj pripomore k zdravju in kaj zdravju škoduje.
Sociokulturno vedenje	/	– vedo, da si pred jedjo in ko gremo na stranišče, umijemo roke; – vedo, da rečemo <i>Na zdravje!</i> , če kdo kihne; – vedo, da lahko sodelujejo v akciji tekmovanja za čiste zobe.	– vedo, da za obisk pri zdravniku potrebujejo zdravstveno kartico; – so seznanjeni z rednimi sistematskimi pregledi; – so seznanjeni z akcijo tekmovanja za čiste zobe; – so seznanjeni s številčkama za klic v sili (113 za policijo in 112 za nujne primere) in SOS-telefonom za mlade oz. bližnjo varno hišo za otroke in mladostnike.

Tema *Telo in zdranje* je zastopana v obeh učnih načrtih in se v veliki meri vsebinsko prekriva ter se pri vseh jezikovnih dejavnostih kaže s poglobljenim usvajanjem vsebin v UNP 2. Učeči se tako pri jezikovni dejavnosti govorjenje po UNP 1 v preprostih povedih ali naučenih frazah ter s kazanjem povedo o pomembnejših delih

telesa in predvsem lastnem počutju, ki sodi na R2 (v UNP 2 je predvideno še poizvedovanje po počutju drugih, ki pa sodi na R1); pri govorjenju je v UNP 1 v primerjavi z UNP 2 pogosto izpostavljena počasna in razločna izreka ter podprtost s kretnjami ali slikovnim gradivom; pri poslušanju in branju UNP 2 izpostavlja razumevanje tipičnih fraz pri zdravniku; sociokulturno vedenje v UNP 1 zajema predvsem temeljne vsebine v zvezi s higieno, UNP 2 pa predvideva tudi seznanjanje s formalnimi postopki učečih se pri skrbi za zdravje v (zdravstvenih) ustanovah.

Izbrani primer aktivnosti iz projekta DEAL: *A 22 Zajček, zajček* pri učečih se spodbuja usvajanje in razvijanje ustaljenih sporazumevalnih vzorcev (vprašanje – odgovor), usvajanje besedišča (poimenovanja občutkov in počutja) ter usvajanje osnovnih komunikacijskih veščin, saj je pomembno, da je začetni pouk slovenščine zasnovan po načelih komunikacijskega pristopa.

DEAL
Development of Literacy and Language Learning for Disadvantaged Young Learners

Ime aktivnosti: Zajček, zajček

Cilj aktivnosti:

- poimenovanje občutkov (počutja),
- odgovori na vprašanja,
- tvorjenje povedi, ki so odgovori na vprašanja o občutkih.

Osnovna starost: 3–5, 6–8, 9–11 (pravila igre)

Tema: pozdravljanje, spoznavanje otrok v skupini

Kontekst uživanja: neformalni

Gradivo, potrebno za izvedbo aktivnosti: Pripravljena predloga kocke (iz baze), kartice s kratkim opisom situacije za igranje vlog, predloga za emotikone (iz baze)

Korekcijske naravnostve, družboslovje

Predvideno trajanje: do 20 minut

Časovna prilagodljivost: ds

Uporaba tehnologije: ne

Oblika aktivnosti: skupinska

Rezultati:

- otrok prepozna in poimenuje osnovne občutke (vesel, žalosten, zaskrbljen, jezen),
- otrok odgovori na vprašanje: Kako se počutiš?,
- otrok drugim otrokom zastavi vprašanje o občutkih,
- pri medsebojnem spoznavanju se otrok nauči osnovnih komunikacijskih veščin.

Usmerjenost v vrsto pismenosti: multikulturna in večjezična pismenost

Potek aktivnosti:

Priprava:

Vodja pred začetkom aktivnosti pripravi predlogo kocke (iz baze) in manjto nalepi emotikone (namenjani obraz na dveh straneh, objokan obraz na dveh straneh kocke, jezen obraz na eni, zaskrbljen obraz na eni stranici).

Temeljno izvajanje aktivnosti:

Otroci in vodja sedijo v krogu. Otrok vrže kocko, vodja zastavi vprašanje otroku, ki sedi ob tistem, ki je vrnil kocko:

»Zajček, zajček, kako si?«

Otrok odgovarja v skladu s čustvom, ki ga pokaže kocka.

»Najlepša hvala, vesel sem.« / »Pravzaprav sem žalostna ...«

Gradivo za bazo:

- model/obod kocke,
- dialog:
- »Zajček, zajček, kako si?«
- »Hvala, vesel/vesela sem./Pravzaprav sem žalosten/žalostna ...« Na žalost sem žalosten/žalostna
- »Kako je tvoj/a sosed/soseda?«
- »Ne vem, jo/ga bom vprašal/vprašala.«

–|kartice s povedmi:

Odpiral sem škafico in bil sem navdušen.
Odpiral sem škafico in bila sem navdušena.

Vstopil sem in bil zelo presenečen.
Vstopila sem in bila zelo presenečena.

Bil sem žalosten, ker nisem mogel najti ...
Bila sem žalostna, ker nisem mogla najti ...

Ko sem to videl, se nisem nehal smejati ...
Ko sem to videla, se nisem nehal smejati ...

Razjellil si me, ker ...
Razjellila si me, ker ...

Sofinancira program Evropske unije Erasmus+
2018-1-HR01-KA201-047499

Sofinancira program Evropske unije Erasmus+
2018-1-HR01-KA201-047499

Slika 3: *A 22 Zajček, zajček*

Vir: DEAL, aktivnost *A 22 Zajček, zajček*:

https://drive.google.com/file/d/1FstMhqoigmQF0am7lpnLvK5_egey4mG2/view

3 Didaktična priporočila

V *Didaktičnih priporočilih* za 1. in 2. vzgojno-izobraževalno obdobje v podpoglavju *Uresničevanje ciljev predmeta* avtorji poudarjajo, da se je treba zavedati, da se poučevanje drugega jezika kot jezika okolja razlikuje od poučevanja prvega jezika in tujega jezika. Učenci in učenke so z drugim jezikom sicer v vsakodnevem stiku, z njim se srečujejo tudi izven vzgojno-izobraževalnih ustanov, uporabljajo ga za sporazumevanje s svojimi vrstniki, vrstnicami, učitelji, učiteljicami ipd., torej so ob formalnih in neformalnih položajih s slovenščino v stiku tudi v informalnih situacijah oz. položajih. Tako slovenščina zanje predstavlja temeljno sredstvo sporazumevanja z vsemi, ki jim je slovenščina prvi jezik, pri začetnem pouku slovenščine pa tudi glavni oz. temeljni cilj. Vse to je treba upoštevati tudi pri načrtovanju pouka in njegovih vsebin.

»Učenje jezika je dolgotrajen in načrtovan proces.« (*UNP 1 2020*: 30, *UNP 2 2020*: 31) Pri delu z otroki priseljenci je nujno upoštevati načelo postopnosti in sistematičnosti, pri čemer učečih se ne seznanjamo z vsemi jezikovnimi vsebinami naenkrat (npr. z besedami, besednimi zvezami, sporazumevalnimi vzorci), temveč jih predstavljamo in obravnavamo glede na njihovo pogostost, težavnost, relevantnost za učeče se in v obsegu, ki je zanje v določenem trenutku sprejemljiv. Pri tem jih zmeraj usvajamo v nekem širšem kontekstu, tako npr. usvajanje besedišča vključujemo v sporazumevalne vzorce. S tovrstnim pristopom se razvija celotna jezikovna zmožnost učečih se. Avtorji v didaktičnih priporočilih predlagajo uporabo ustreznih specializiranih učnih gradiv, v katerih je že v njihovi zasnovi upoštevan predlagani koncept, ki temelji na premišljenem in z izkušnjami podprtem sosledju vsebin.

Začetni pouk slovenščine je zasnovan po načelih komunikacijskega oz. pojmovno-funkcijskega pristopa. Pri pristopu je poudarek na usvajanju izražanja jezikovnih funkcij (učijo se npr. povabiti nekoga, se zahvaliti, prositi za dovoljenje, opisati predmetnost, vprašati in povedati), učenju splošnih pojmov (npr. za izražanje časa, spola, kraja, količine, kakovosti, prostora) in specifičnih pojmov, ki predstavljajo nabor besedišča ob relevantnih temah. Vse dejavnosti načrtujemo glede na potrebe, interese, učni stil in zmožnosti učečih se. Pouk načrtujemo tako, da so otroci čim bolj aktivni, torej sledimo načelu aktivnosti. Pri oblikovanju dejavnosti je smiselno upoštevati različne oblike dela (delo v paru, samostojno delo, delo v skupinah),

upoštevajoč različne učne stile. Pri tem si prizadevamo, da bi pri pouku vzpostavili sproščeno in vzpodbudno vzdušje, okolje. Pri morebitnih napakah je pomembna tolerantnost in strpnost. Smiselno je, da jih sprejemamo kot sestavni del usvajanja novega jezika, vendar hkrati pri pripravi na pouk načrtujemo take dejavnosti, da učenci in učenke napake postopoma uspešno odpravljajo. Pri načrtovanju pouka je pomembno, da upoštevamo prvi jezik učečih se in njihovo sociokulturno ozadje, pokažemo zanimanje zanje in jim pomagamo, da znanje in spretnosti, ki jih imajo v svojem prvem jeziku, prenesejo v nov jezik.

Avtorji učnega načrta poudarjajo, da je eksplicitno ukvarjanje z jezikom v tem starostnem obdobju težko izvedljivo, zato priporočajo, naj se učenje jezika povezuje z različnimi dejavnostmi, kot so npr. gibalno, likovno in glasbeno ustvarjanje. Poudarjeni sta tudi igra in elementi igrifikacije, s pomočjo katerih naj se učečim se na zanimiv in neobremenjujoč način predstavijo jezikovne vsebine. Igra ali katera koli druga dejavnost pri pouku sloveščine kot drugega jezika ne sme biti sama sebi namen, temveč naj bo zasnovana kot didaktična igra z jasnimi jezikovnimi cilji, ki jih želimo doseči, upoštevajoč dejstvo, da so učenci in učenke ob tem čim bolj dejavni. Kot učinkovita metoda učenja jezika je med didaktičnimi priporočili izpostavljena tudi metoda ponavljanja. Zavedati se je namreč treba, da je za usvojitev določene jezikovne vsebine potrebna večkratna ponovitev, izreka ali zapis v novem kontekstu; prav ta je ključna za začetno učenje slovenščine oz. neprvega jezika sploh. Tudi za ponavljanje in utrjevanje so najprimernejša oblika dela različne jezikovne igre, kot so spomin, tombola, domine, ugibanje besed, osebe, predmeta, pantomima, gibalne igre, simbolna igra (*UNP 1 2020*: 31).

Otroci najprej spoznavajo slušno podobo jezika, tej sledi vidna podoba, s pomočjo katere slišano zapišejo, pri čemer uzaveščajo glasove in znake za pisanje. Vsekakor je pri tem treba posebno pozornost nameniti neopismenjenim učečim se v prvem razredu, prav tako pa tudi učečim se, ki so opismenjeni v nelatiničnih pisavah – v takšnih ciljnih skupinah je treba slušnemu in vidnemu razločevanju in razčlenjevanju nameniti še več časa.

Za razvijanje (pred)bralne in (pred)pisalne zmožnosti pa tudi za boljše uzaveščanje črkovnega sestava (in ustreznega zapominjanja) besed je pomembno tudi neopismenjenim učečim se omogočiti stik z zapisanimi besedami, avtorji učnega načrta tako predlagajo npr. zapise besede ob sliki ali napis v učilnici. Otroci na ta

način spoznavajo koncept zapisovanja in se učijo branja in pisanja: »/U/čijo se prepoznati črko za določen glas, iz črk (s pomočjo stavnice) sestavljajo besede in jih preberejo, dopolnijo zapis besede z manjkajočo črko, uzaveščajo začetni in končni glas izrečene besede oz. pri zapisu začetno (čaj), sredinsko (jabolko) ali končno črko (stol), še posebej, če zapis odstopa od fonetičnega ali se črka razlikuje od črke, s katero se zapisuje določen glas v njihovem prvem jeziku, večkrat prepisejo besedo ali krajši stavek, glaskujejo besede, skupaj z učiteljem berejo napise v učilnici, poskušajo zapisati glasove, kot jih slišijo, rešijo preprosto križanko, povežejo pripadajoče slike in besede (in ob tem vadijo tudi v grafomotoriki), obkrožijo glas, besedo ali stavek, ki ga izreče učitelj ipd.« (UNP 1 2020: 32)

V UNP 2 (2020: 32) avtorji poudarjajo, da je prav ponavljanje že usvojenih ali delno usvojenih vsebin in njihovo povezovanje z novimi vsebinami ključno za uspešnost začetnega pouka slovenščine. Pomembno je, da vedno znova ustvarjamo pogoje, v katerih bo lahko obravnavana snov usvojena v celoti in jo bomo v procesu nadaljnjega učenja lahko tudi ustrezno nadgrajevali. Pri tem je treba upoštevati dejstvo, da nobena dejavnost pri pouku slovenščine kot drugega jezika ne sme biti sama sebi namen, temveč sredstvo za doseganje jezikovnih ciljev.

Za pouk so primerna predvsem krajša neumetnostna dialoška in nedialoška besedila, ki se navezujejo na obravnavane teme, za učeče se na R2 pa tudi enostavnejša in prirejena strokovna besedila. Zanimivo popestritev pouka predstavlja seznanitev in delo z zelo enostavnimi in kratkimi umetnostnimi besedili, kot so preproste pesmi iz sodobne slovenske mladinske poezije, popevke ipd. (UNP 2 2020: 33).

3.1 Razvijanje jezikovnih dejavnosti

Osrednja dejavnost pri pouku slovenščine kot drugega jezika je delo z besedilom oz. delo s sporazumevalnimi vzorci, ob katerih učenci in učenke usvajajo besedišče, razvijajo zmožnost slušnega razumevanja in govorjenja (opismenjeni učenci tudi branja in pisanja) in spoznavajo rabo slovničnih vzorcev (UNP 1 2020: 32).

Ker imajo učenci in učenke na tej stopnji še veliko težav z razumevanjem osnovnega besedišča, naj bo velik del dejavnosti namenjen delu z besediščem. Tako zelo dobro možnost predstavlja omejen nabor besedišča (za katerega menimo, da je v danem trenutku zanje najbolj relevantno), ki se ga ponudi učečim se. Naenkrat naj se

predstavi le nekaj besed, pri tem pa avtorji ponovno izpostavljajo eno od temeljnih didaktičnih načel postopnosti, pri čemer izhajamo iz znanega in prehajamo k neznanemu – postopoma torej že znanim, usvojenim besedam dodajamo nove. Pri tem je še kako pomembno upoštevati načelo nazornosti; besede naj se ponazarja z vizualno podobo (slikami, kretnjami, mimiko, pojasnjevalnimi dejanji, realijami itn., prim. *SEJO*: 173). Pri tem je pomemben priporočen postopek usvajanja: učitelj ali učiteljica naj najprej učečim se poimenovanja predstavi, ko jih prepoznajo in razumejo, naj preide k produktivnim dejavnostim, torej dejavnostim tvorjenja.

Učenje besedišča ne sme ostati omejeno le na poznavanje slovarske oblike besede, ampak naj bo vključeno v vsakdanje, za učeče se relevantne sporazumevalne vzorce. Tudi pri tem je smiselno upoštevati načelo postopnosti, in sicer je priporočljivo izhajanje iz najsplošnejših in enostavnih sporazumevalnih vzorcev, ki temeljijo na enostavnih povedih, kot so *Kaj je to? To je stol.*, nato pa postopno prehajanje na za posamezno temo specifičnim in kompleksnejšim, npr. *A lahko prineseš bel stol?* Učitelj, učiteljica naj pri tem izbira avtentične in za učeče se relevantne sporazumevalne vzorce, ki naj jih smiselno nadgrajuje.

Za pouk na tej stopnji je vsekakor primerna izbira krajših dialoških in nedialoških besedil, ki se navezujejo na obravnavane teme. Ob tem pa avtorji poudarjajo, da imajo v tem starostnem obdobju kljub začetni stopnji učenja jezika pomembno vlogo literarna besedila. Za pouk so primerna zlasti taka izvirna besedila, ki so del splošne kulturno-jezikovne zavesti in so jezikovno primerna stopnji znanja jezika učečih se. Sem bi lahko umestili preproste otroške pesmi, izštevanka, rime, preproste in kratke zgodbe in pravljice, poleg teh pa tudi publicistična otroška besedila, ki jih po potrebi prilagodimo.

Pomembno je, da uzavestimo dejstvo, da razvijanje jezikovne zmožnosti ni strogo omejeno le na čas pouka slovenščine, saj otroci v tej starosti prihajajo v stik s slovenščino pri igri in druženju z vrstniki, vrstnicami, med odmorom, malico in tudi izven institucionalnega okolja.

3.2 Poslušanje in branje v 1. VIO

Slušno in pisno gradivo je moč izkoristiti v vseh razsežnostih, in sicer od besedišča do različnih sporazumevalnih in slovničnih vzorcev. Pri tem je pomembno, da učeče se na poslušanje oz. branje ustrezno pripravimo. Izbor besedil naj tako premišljeno vključuje besedila z obravnavo besedišča, pri čemer lahko izberemo bodisi težje bodisi nove besede iz besedila in jih pojasnimo. S pomočjo besedil pa lahko učenci in učenke spoznavajo in usvajajo nove sporazumevalne vzorce, pri tem pa ne smemo prezreti možnosti vključevanja predznanja učečih se, torej njihove dejavne vloge.

Ob poslušanju oz. branju besedil didkatična priporočila priporočajo pripravo nalog za preverjanje razumevanja, in sicer delovne liste, na katerih je s slikami predstavljeno besedišče, ki se pojavlja na posnetku ali v zapisanem besedilu, otroci pa ob poslušanju oz. branju označijo, pobarvajo ipd., kaj so slišali oz. prebrali; sličice, na katerih je predstavljeno besedišče, ki se pojavlja na posnetku, otroci pa ob poslušanju dvignejo ustrezno sličico. Kompleksnejše in zahtevnejše oblike dela predstavljajo razvrščanje slik, ki ponazarjajo posamezne dele zgodbe, ali pa razporejanje teh v ustrezno zaporedje ob poslušanju ali branju besedila; odgovarjanje na vprašanja ali dopolnjevanje besedila z manjkajočo besedo. Zanimiva in motivirajoča dejavnost je tudi ilustriranje slišane ali prebranega besedila.

Pred izvedbo vsake dejavnosti so pomembna jasna, natančna in enoznačna navodila, s katerimi se pojasni način reševanja nalog ali izvedba dejavnosti. Če je na učnem listu več nalog, vprašanj ali slikovnih nizov, je smiselno postopno in premišljeno reševanje posamezne naloge. To je še zlasti pomembno, kadar se učenci in učenke z določenim tipom naloge srečajo prvič. Pri tem ne smemo prezreti strategij za uspešno reševanje nalog za preverjanje razumevanja, pri čemer je zlasti pomembna osredotočenost na zahtevane podatke, na kar je treba učeče se opozoriti.

Delo z literarnimi besedili ponuja načrtovanje in vključitev drugih dejavnosti, kot so npr. petje pesmi, uprizarjanje besedila z mimiko in kretnjami, ples, preprosta dramatizacija z lutkami.

3.3 Branje in poslušanje v 2. VIO

V 2. VIO sta, za razliko od 1. VIO, branje in poslušanje obravnavana ločeno.

3.3.1 Branje v 2. VIO

Otroci priseljenci, še zlasti tisti, ki se učijo slovenščino na Rl, se branja v slovenščini šele učijo. Pri tem spoznavajo ustrezno izgovarjavo slovenskih besed in mesto naglasa, zato je glasno branje tako učitelja, učiteljice kot učečih se nujna dejavnost. Če se učenci, učenke ob glasnem branju počutijo nelagodno ali jim je celo nerodno, lahko tovrstne zadrege omilimo z izbiro posredne učne oblike (npr. branje v paru ali v manjših skupinah). V tem primeru je besedilo smiselno razdeliti na posamezne povedi/besedne zveze, ki jih učenci, učenke berejo toliko časa, da jim izgovarjava in naglaševanje ne delata več večjih težav. Ob tem se moramo zavedati, da je glasno branje namenjeno predvsem urjenju tehnike branja oz. izgovarjanju. Če je branje namenjeno razumevanju besedila in je v ospredju razumevanje prebranega, je smiselna izbira tiho branje. Ob vsem pa ne smemo prezreti dejstva, da je pri učečih se, ki so slabše opismenjeni v latinici, proces branja počasnejši.

3.3.2 Poslušanje v 2. VIO

Učenci, učenke se pri začetnem pouku slovenščine srečujejo z več vrstami poslušanja. Poslušajo govor učitelja, učiteljice in sošolcev, sošolk, kar poteka ob prisotnosti sogovorca, kjer je pomembno, da ta predvsem hitrost in razločnost svojega govora prilagodi glede na ciljno skupino. Po drugi strani pa s poslušanjem (izvirnih in učbeniških) posnetkov razvijajo zmožnost razbiranja ključnih informacij, celostnega razumevanja besedila ipd., ne da bi si pri tem pomagali z neverbalno komunikacijo in drugimi prilagoditvami sogovorca, sogovorke.

Govorjeno besedilo se razlikuje od zapisanega, ker je čas poslušanja omejen in besedila pogosto nimamo možnosti slišati ponovno. Zato je pomembno, da učeče se opozorimo na usmerjeno poslušanje, posnetek lahko večkrat predvajamo ali predvajanje ustavljamo, prav tako lahko učeče se usmerimo, v katerem delu besedila se skriva podatek.

Pri tem *Didaktična priporočila* prinašajo nasvete za dejavnosti pred branjem ali poslušanjem, dejavnosti med branjem in poslušanjem ter dejavnosti po branju in poslušanju. Namen dejavnosti pred branjem ali poslušanjem je predvsem pri učečih se vzbuditi zanimanje za besedilo oz. jim olajšati razumevanje tega. Pri tem so predlagane različne učinkovite strategije, kot so izbira in ponazoritev, razlaga težjih ali novih besed pred branjem, vključitev predznanja učečih se, priprava slikovnega gradiva, ki ponazarja vsebino besedila, prilagoditev izvirnega besedila.

Pri dejavnostih med branjem ali poslušanjem so učinkovite zlasti strategije, ki bodo v pomoč pri razumevanju besedila, čeprav učenci in učenke ne razumejo besedila v celoti. Tako so učinkoviti pristopi osredinjenje na besede/dele besedila, ki jih razumejo, razlaga novih, neznanih besed s pomočjo sobesedila, sklepanje o delu besedila na osnovi slikovnega oz. nebesednega gradiva in tudi iskanje pomena besede v slovarjih in jezikovnih priročnikih. Dejavnosti med branjem ali poslušanjem je smiselno povezati z reševanjem nalog za razumevanje besedila (npr. dopolnjevanje manjkajočih informacij, sestavljanje besedilne razrezanke, zapis ključnih informacij).

Pri dejavnostih po branju ali poslušanju je del dejavnosti namenjen razlagi besed, ki jih učenci, učenke ne razumejo, in utrjevanju relevantnega besedišča iz besedila. Tudi tukaj je treba poudariti, da sta za zapomnitev novih besed nujni večkratna ponovitev in raba. Po branju ali poslušanju je ob doslej navedenih nalogah smiselno vključiti tudi naloge, s katerimi preverjamo razumevanje besedila.

3.4 Govorjenje

Pri dejavnosti govorjenje je zagotovo eden temeljnih ciljev učeče se (na)učiti različnega, razumljivega in sorazmerno pravilnega govornega sporočanja. Zato je del dejavnosti namenjen ustreznemu izgovarjanju in naglaševanju besed, del pa govornemu sporočanju. Učenci in učenke so najprej postavljeni v vlogo, ko v glavnem posnemajo govorni model ali pa se odzivajo na preprosta vprašanja, do stopnje, ko so zmožni sami tvoriti preprosto linearno povezano besedilo. Pri tem je pomembno, da učitelj, učiteljica kot govorni zgled govori v zbornem jeziku, izgovarjava pa naj bo jasna in razločna. Tudi tukaj velja izpostaviti metodo ponavljanja, in sicer lahko to izvajajo na različne načine, npr. samostojno ali v zboru, z glasovnimi igrami, s petjem. Pri tem je pomembno, da učečim se čim večkrat

ponudimo možnost, da besedo čim večkrat sami izgovorijo, lahko pa tudi preberejo oz. zapišejo.

Najpogostejša dejavnost za govorjenje je dvogovor ali dialog, ki lahko poteka v različnih oblikah. Uporabimo lahko pogovor med učiteljem, učiteljico in učečim se ali med učečimi se, ko drug drugemu zastavljajo različna vprašanja, povezana z obravnavanimi temami (npr. *Kaj je to? Kaj delaš?*); krajši dialog, ki poteka po vnaprej danem modelu, ki ga učenci in učenke minimalno spreminjajo s pomočjo danih podatkov, npr. zamenjujejo le nekaj besed v dialogu; prav tako lahko uporabimo igro vlog, npr. pri igri z lutko, igračo ali vrstnikom. Zanimivo izhodišče za oblikovanje pogovora lahko predstavlja tudi otroška igra (bodisi športna bodisi družabna igra) ali pa skupinsko delo.

V UNP 2 (2020: 35–36) se ob predlaganih dejavnostih za 1. VIO pojavljata še dialog, ki ga zamejuje določena situacija, npr. iskanje knjige v knjižnici, pri čemer lahko učenci, učenke tvorijo dialog samostojno in pri tem uporabljajo naučene vzorce, ali pa dialog, ko jim podamo kompleksnejši opis situacije oz. jo natančneje zamejimo.

Avtorji didaktičnih priporočil poudarjajo tudi pomen priprave učečih se na samostojno govorjenje. Tako lahko v kratkih, preprostih povedih povejo npr. nekaj o vsakodnevni rutini, svojih najljubših stvareh, poimenujejo, kaj je na sliki. K samostojnemu govorjenju sodijo tudi ponovitve naučenih besedil, kot so pesmi, izštevanka, rime (*SEJO*: 169), pripovedujejo lahko npr. o preživljanju prostega časa, o (svoji) najljubši živali, opišejo sliko.

Pri tem je pomembno, da imajo učenci in učenke pred govorjenjem na voljo dovolj časa, da svoje izjave smiselno oblikujejo, jih ob pomoči popravijo ali dopolnijo in jih nato povejo drugim. Med samim govorjenjem so zelo pomembne spodbude in pomoč pri premoščanju težav. Napake med govorjenjem se popravlja le takrat, kadar postane sporočanje zaradi njih nerazumljivo, sicer pa se govornega toka učenca, učenke ne prekinja.

3.5 Pisanje

Čeprav učenje jezika na začetku poteka predvsem preko govornega jezika, ima pisanje pri razvijanju jezikovne zmožnosti pomembno podporno vlogo. Zato je pomembno, da dejavnosti za pisanje pri začetnem pouku slovenščine uvedemo takoj, ko učenec, učenka pokaže pripravljenost in zmožnost prepisovanja oz. zapisovanja prvih besed.

Pri pouku se učenci in učenke srečujejo z dvema vrstama pisanja: prva je prepisovanje besed in besedil s table ter reševanje nalog, drugo vrsto predstavlja samostojno pisanje kratkih besedil, kot so opis osebe, živali, predstavitev poteka običajnega dneva, torej dnevne rutine.

Pri snovanju tovrstnih dejavnosti lahko učitelj, učiteljica uporabi raznovrstne pristope in tipe nalog, ki učenca, učenko usmerjajo v ustrezen zapis, kot so dopolnjevanje besed z manjkajočimi črkami, tvorjenje novih besed iz črk, prepisovanje besedila, zapisovanje besedila po nareku, ali pa tipe nalog, kjer učenec samostojno tvori besedilo, kot so npr. naloge kratkih odgovorov, naloge dopolnjevanja, opisovanje dogajanja ob slikovnem gradivu, pisanje po modelu, prosto pisanje.

V *UNP 2* (2020: 36) je poudarjeno, da se pisanje v neprvem jeziku od pisanja v prvem jeziku razlikuje v več pogledih. Ob težavah, s katerimi se sooča vsak pišoči, pišoča, se mora pišoči, pišoča, ki ne piše v svojem prvem jeziku, soočati še s problemi drugačnega zapisovanja, kot ga je vajen oz. vajena v svojem jeziku, z omejeno oblikoskladenjsko zmožnostjo, izbiro ustreznega besedišča in pragmatičnimi težavami (npr. kateri nagovor bi bil primernejši), ki vseskozi motijo in prekinjajo njegov miselni tok in s tem načrtovanje besedila. Zato je tvorjenje veliko bolj naporno in počasnejše in ni tako avtomatizirano, kot je npr. v prvem jeziku.

Pri pouku se učenci in učenke srečujejo z dvema vrstama pisanja. V prvem primeru je pisanje sredstvo za zapisovanje zapiskov, prepisovanje snovi s table, reševanje nalog in testov, v drugem primeru pa je cilj pisanja besedilo samo, pri tem se učijo samostojno pisati kratka besedila (npr. opis osebe, živali).

Zavedati se moramo, da so učenci in učenke pri pisanju uspešnejši, če so dejavnosti za pisanje zasnovane tako, da jih motivirajo, če so zanje relevantne in če so na pisanje ustrezno pripravljene (ustrezno znanje in predznanje). Pri tem avtorji ponujajo raznolik nabor dejavnosti, ki usmerjajo v ustrezen zapis in samostojno tvorjenje besedila, med drugim dopolnjevanje besed z ustreznimi črkami, zlasti tistimi, za katere predvidevamo, da bodo učečim se povzročale težave (npr. zapisovanje glasov č, š, ž, črke /in soglasnikov v izglasju), tvorjenje besed iz danih črk, zapisovanje besed (npr. v križankah, izpolnjevanjih), zapisovanje po nareku. Pri dejavnostih za razvijanje zmožnosti samostojnega tvorjenja besedila so predlagani zapisovanje odgovorov na vprašanja, zapisovanje preprostih povedi k slikam (npr. opisovanje preprostega dogajanja, ponazorjenega s fotostripom), dopolnjevanje povedi ali delov besedila, tvorjenje besedila po modelu, samostojno tvorjenje preprostega besedila (UNP 2 2020: 36).

Pri tem je poudarjeno, da razvijanje pravopisne zmožnosti (z izjemo pravilnega zapisa besed, podčrtali S. P. in M. Z. J.) pri začetnem pouku slovenščine ni v ospredju. Učeče se sicer usmerjamo in opozarjamo na ustrezno rabo končnih ločil, osnovna pravila glede rabe velike in male začetnice, vendar pa smo pri morebitnih napakah tolerantni, če sporočilo doseže namen (UNP 2 2020: 37).

3.6 Obravnava slovničnih vzorcev

Komunikacijska naravnost začetnega pouka slovenščine za otroke priseljence narekuje tudi osredotočenost obravnave slovničnih vzorcev predvsem na njihovo ustrezno rabo pri sporazumevanju, ne pa na opisovanje njihovih slovničnih značilnosti. Tudi tukaj je poudarjeno načelo postopnosti, saj je pri obravnavi slovničnih vzorcev treba uzavestiti dejstvo, da so učenci in učenke na začetku učenja slovenščine in da se pri slovenščini ne morejo zanašati na jezikovni občutek tako kot govorce, govorce slovenščine kot prvega jezika, zato je treba jezikovna pravila podajati zelo postopno in jasno.

Avtorji poudarjajo, da pri učenju slovenščine kot drugega jezika usvajanje slovnične zmožnosti ne poteka eksplicitno z uporabo metajezika, ampak preko načrtnega zaporednega usvajanja sporazumevalnih vzorcev (UNP 1 2020: 35).

Tudi pri izbiri sporazumevalnih vzorcev je poudarjeno načelo postopnosti, saj naj učitelj, učiteljica te izbira tako, da je učenje sistematično in postopno, pri tem pa je treba upoštevati premislek o tem, v katerem sporazumevalnem vzorcu bo učeče se seznanil oz. seznanila z določeno slovnično vsebino.

Avtorji učnega načrta poudarjajo, naj obravnava vzorcev ne poteka izolirano, pač pa naj bo zmeraj umeščena v nek realen komunikacijski in tematski okvir. Tako ob obravnavi rabe tožilnika navajajo še smiselnost obravnave tipičnih glagolov (tudi predlogov), ki se v slovenščini rabijo s tožilnikom, in postavitev obravnave v nek realen komunikacijski/situacijski (npr. malica in kosilo v šoli) in tematski okvir (npr. hrana in pijača) (*UNP 1 2020*: 35).

Učitelj načrtuje obravnavo (zaporedje) slovničnih vzorcev glede na njihovo pogostost (npr. rabo imenovalnika in tožilnika pred rabo drugih sklonov), težavnost (npr. rabo pravih glagolov pred rabo nepravilnih) oz. izbrano temo (glede na besedišče in slovnične vzorce, ki se pojavljajo v posameznih situacijah oz. ob obravnavi določenih tem). V tradiciji poučevanja SDTJ se je na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik pri obravnavi slovničnih vzorcev na začetni stopnji pouka oblikovalo naslednje zaporedje:⁷

- pri samostalniku, pridevniku, osebni zaimku obravnavamo rabo posameznih sklonov postopoma in ne v celotni paradigmi, kot je to v navadi pri pouku slovenščine kot prvega jezika: najprej se obravnava raba imenovalnika (učenci usvojijo način poimenovanja predmetnosti), nato tožilnika, nato še roditeljskega/mestnega/orodnega/dajalnega (v poljubnem zaporedju) (*UNP 1 2020*: 35);
- pri glagolu se najprej (skupaj z rabo sklonov in predlogov) predstavi raba sedanjika, nato pa preteklika ali prihodnjika, pri čemer se izhaja iz otrokovega zornega kota (jaz – tukaj – zdaj) (prim. Knez idr. 2015: 4–8).

Tudi pri usvajanju novih slovničnih vzorcev sta v ospredju načelo postopnosti in vključevanje oz. upoštevanje predznanja učečih se. Učitelj, učiteljica naj torej učeče se seznanja postopoma: ko usvojijo en vzorec, jim predstavi novega in ga naveže na že usvojene vzorce. Ob raznih govornih in pisnih dejavnostih sledi ponavljanje starih

⁷ Prim. učbeniki Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik.

in utrjevanje novih vzorcev, pri tem pa je treba upoštevati tudi sporazumevalno zmožnost govorcev, govork slovenščine kot prvega jezika v tej starosti.

Vsekakor je v 1. VIO usvajanje vzorcev po številu omejeno na najosnovnejše, ob tem pa se je treba zavedati, da so na tej stopnji učenja jezika jezikovne napake običajen in zelo pogost pojav. Pomembno je zlasti, da učenci, učenke strukture v besedilu prepoznajo kot znane, jih znajo v posebej pripravljenih slovnicih vajah ustrezno uporabiti in jih vključevati v sporazumevalne vzorce pri govorjenju. Pri tem seveda delajo napake, vendar se jih ob opozorilu zavedajo in jih znajo sami popraviti.

3.7 Individualizacija in diferenciacija

Individualizacijo in diferenciacijo pouka izvajamo glede na zmožnosti in druge posebnosti posameznega učenca, in sicer tako v fazi načrtovanja in izvajanja pouka kot v fazi napredka. Pri tem smo še posebej pozorni na specifične skupine in posameznike, posameznice (npr. otroke brez spremstva, otroke z učnim primanjkljajem, otroke, ki so bili izpostavljeni težkim življenjskim in preživetvenim okoliščinam), ki jim prilagodimo vsebine, metode in druge oblike dela. Vzgojno-izobraževalno delo temelji na konceptih, smernicah in navodilih, sprejetih na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje (povzeto po UN za splošne predmete ZRSS):

- Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci⁸,
- Učne težave v osnovni šoli: koncept dela⁹,
- Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo¹⁰,
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtnice in šole¹¹.

⁸<<https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>>. (Dostop 19. 5. 2021.)

⁹<http://www.ucne-tezave.si/files/2016/10/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf>. (Dostop 19. 5. 2021.)

¹⁰<http://www.ucne-tezave.si/files/2016/10/Navodila_primanjkljaji_podrocja_ucenja.pdf>. (Dostop 19. 5. 2021.)

¹¹<http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljuc_evanje_otrok_priseljencev.pdf>. (Dostop 19. 5. 2021.)

3.8 Preverjanje znanja

Ugotavljanje znanja v okviru začetnega pouka slovenščine pomeni predvsem povratno informacijo učitelju, učiteljici in učencu, učenki, do katere mere je bilo učenje jezika uspešno, hkrati pa predstavlja pomembno motivacijo za nadaljnje učenje. Za učitelja, učiteljico so rezultati, ki jih učenec, učenka doseže ob preverjanju, temeljno izhodišče za načrtovanje nadaljnjega pouka. Pri tem je poudarjeno, da preverjanje znanja poteka po načelih formativnega spremljanja.

Pri interpretaciji učenčevega znanja učitelj upošteva pričakovane učne cilje, zapisane v učnem načrtu, in individualne značilnosti učenca, učenke.

Pomembno je, da je preverjanje znanja diagnostično in sprotno. Ob začetku učenja se ugotavlja predznanje učečih se, na podlagi teh ugotovitev se nato oblikujejo skupine in načrtujejo vsebine pri pouku. Med poukom začetnega učenja slovenščine z različnimi nalogami se sprotno spremlja napredek učenca, učenke v posamezni sporazumevalni dejavnosti. Poudarek je predvsem na ustnem preverjanju (še zlasti v prvem razredu, ko učenci še niso opismenjeni), npr. ob opazovanju učencev, učenk v procesu učenja med didaktičnimi igrami, igrami vlog ali vodenim pogovorom. Ob zaključku začetnega pouka (ali po določeni zaključeni vsebinski enoti) tudi s pomočjo testa preveri doseženo znanje. Pri preverjanju branja in pisanja upošteva stopnjo opismenjenosti učečih se.

Pri preverjanju znanja so lahko v pomoč različne naloge: naloge za preverjanje razumevanja govornih besedil, naloge za tvorjenje govornega besedila, naloge za preverjanje govornega sporazumevanja, v 2. in 3. razredu ter v 2. VIO pa ob že navedenih nalogah še naloge za preverjanje zapisanih besedil in naloge za pisanje, v 2. VIO še naloge za preverjanje poznavanja slovničnih struktur.

Pri nalogah za preverjanje razumevanja govornih besedil se preverja, ali znajo učenci, učenke poiskati določene informacije v govornem besedilu, ali razumejo glavno sporočilo govornega besedila, ali so zmožni slediti glavnim točkam besedila kljub posameznim neznanim besedam, ali se odzovejo na navodila za delo v razredu itd. (*UNP 1 2020: 37*).

Pri nalogah za tvorjenje govornega besedila se preverja, ali znajo učenci, učenke tvoriti vsebinsko in jezikovno ustrezna besedila, predvidena v učnem načrtu, pri čemer smo pozorni na razumljivost besedila, ustrezno rabo besedišča, ki je tudi pričakovano obsežna, preverjamo, kolikšna je slovnična pravilnost (UNP 1 2020: 37).

Pri nalogah za preverjanje govornega sporazumevanja se preverja, ali učenec, učenka pri govornem sporazumevanju ustrezno uporablja pričakovano besedišče, kako obsežno je, kako samostojen oz. samostojna je pri sporazumevanju, kako se odziva na sogovorca, sogovorko, ali je njegova izgovarjava jasna oz. razumljiva, ali ustrezno naglašuje besede, ali so govorni prispevki razumljivi in glede na slovnično pravilnost sprejemljivi.

Pri nalogah za preverjanje zapisanih besedil (za 2. in 3. razred) se preverja, ali znajo učenci, učenke poiskati določene informacije v besedilu, ali razumejo glavno sporočilo besedila, ali so zmožni slediti glavnim točkam besedila kljub posameznim neznanim besedam, ali razumejo navodila ob nalogah na delovnih listih itd.; pri nalogah za pisanje (za 2. in 3. razred) pa se preverja ustreznost zapisa, in sicer ali učenec, učenka pri pisanju ustrezno rabi pričakovano besedišče in ali so pisna besedila razumljiva ter glede na slovnično pravilnost sprejemljiva.

V UNP 2 (2020: 39) za 2. VIO ob predlaganih nalogah za 1. VIO avtorji predlagajo še naloge za preverjanje poznavanja slovničnih struktur, pri katerih se preverja ustrezna raba obravnavane slovnične strukture, torej tvorjenje smiselnih in pravilnih povedi, pri čemer so predlagane predvsem naloge dopolnjevanja kot tip naloge kratkih odgovorov ter naloge izbirnega tipa in sestavljanja povedi iz danih besed (torej naloge povezovanja in urejanja).

Pri snovanju vseh nalog je pomembno, da so te omejene na pri pouku obravnavane vsebine.

Pri preverjanju napredka učenca, učenke je učitelju, učiteljici lahko v pomoč tudi zbirna mapa izdelkov (t. i. portfolio), ki so med procesom poučevanja nastajali pri pouku ali doma, pri tem je učitelju lahko v pomoč tudi *Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 6 do 10 let*. Za potrebe spremljanja učenčevega napredka učitelj, učiteljica vodi dnevnik oz. evidenco uspešnosti pri jezikovnih dejavnostih, zlasti pri

govorjenju in pisanju. Učenci lahko s pomočjo oblikovanih meril, npr. trditev *Znam*, samoevalvirajo svoje znanje.

Stopnja znanja, ki naj bi jo učenci in učenke dosegli po zaključenem začetnem pouku slovenščine, večinoma ustreza opisnikom za raven A1, kot jih navajajo *Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 6 do 10 let*, *Skupni evropski jezikovni okvir* (SEJO: 46, 48, 50, 51 in nasl.) in dokument *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners* (UNP 1 2020: 37).

3.9 Medpredmetne povezave

Pri medpredmetnem povezovanju velja posebej izpostaviti, da slovenščina predstavlja učni jezik, jezik komunikacije, zlasti je torej pomembna pri vzpostavljanju socialne interakcije, zato je še kako pomembno, da pri začetnem pouku učenci in učenke v skladu s komunikacijskim pristopom sistematično spoznavajo jezikovna sredstva za sporazumevanje v slovenščini. Pri tem pa ne smemo zanemariti in spregledati priložnosti, v katerih nam ta pouk v določenem obsegu omogoča, da učeče se pripravljamo tudi na uspešno sprejemanje in procesiranje učne snovi ter izražanje v zvezi z njo. Kjer je to mogoče, so besedišče, sporazumevalni vzorci in besedila, ki jih učenci in učenke srečujejo pri posameznih predmetih, v obeh učnih načrtih vpeti v tematske sklope ali v izvedbo dejavnosti. Tako učenci in učenke pri posameznih temah spoznavajo tudi strokovno besedišče posameznega predmeta, nove koncepte in diskurzne funkcije, tipične za posamezen šolski predmet. V 2. VIO avtorji premišljeno predlagajo, da se je pri začetnem pouku slovenščine smiselno omejiti (še zlasti na R1) na najnujnejše strokovne (metajezikovne) izraze, ki naj jih učenci in učenke usvojijo zlasti na ravni razumevanja, npr. pogoste izraze v zvezi z jezikovnim poukom, ključne izraze s področja matematike (npr: seštej, odštej, deli z, minus, plus, je enako); splošno razširjene izraze s področja naravoslovja (npr. elektrika, energija, svetloba, celica, organ); splošno razširjene izraze s področja geografije (npr. zemljevid, pokrajina, gora, reka, jezero, planet) (UNP 2 2020: 41). Pri tem je pomembna uporaba avtentičnih gradiv, npr. zemljevida, in ponazoril, npr. skic, fotografij.

Za uspešno učenje slovenščine in tudi otrokovo vključenost v pouk je pomembno, da vsi učitelji, učiteljice (učitelj, učiteljica, ki izvaja začetni pouk slovenskega jezika, razredni učitelj, razredna učiteljica in učitelji, učiteljice drugih predmetov) delujejo usklajeno: naredijo skupen načrt jezikovne pomoči učencu, učenki, poskrbijo za ustrezen jezikovni vnos, pripravljajo usklajene jezikovne dejavnosti za učenca, učenko pri predmetih, ki jih poučujejo, spremljajo njegov, njen jezikovni napredek v slovenščini in ga, jo temu primerno aktivno vključujejo v pouk, opazujejo, česa otrok ni usvojil, česa pa samo ne zna ustrezno izraziti v slovenščini.

4 Sklep

Poglavje prinaša poglobljen pregled in analizo učnih načrtov za začetni pouk slovenščine za otroke priseljence za 1. in 2. VIO s poudarkom na razvijanju jezikovnih kompetenc in medkulturne zmožnosti. Pri analizi so upoštevani gradniki bralne pismenosti (Haramija 2020): prvi gradnik: govor, peti gradnik: besedišče in osmi gradnik: odziv na besedilo in tvorjenje besedil.

V analizo so zajete štiri v veliki meri vsebinsko prekrivne teme (identiteta in družina; šola in pouk/šola in izobraževanje; mesto; telo in zdravje) s podtemami, izbranimi glede na štiri temeljna področja, s katerimi se otroci priseljenci srečajo takoj ob priselitvi, zato so kompetence, ki jih z učenjem pridobijo, ključnega pomena. Posamezna tema je predstavljena s podtemami, kot se pojavljajo v *UNP 1* in *UNP 2*, temu sledi tabela ciljev glede na jezikovne dejavnosti (govorjenje, branje in poslušanje, pisanje, sociokulturno vedenje), prisotnost v *UNP 1* in *UNP 2* ter glede na delitev na ravni R1 in R2, tabelam pa sledijo komentarji in primeri aktivnosti, ki so nastale v okviru projekta DEAL, zlasti tistih s poudarkom na razvijanju jezikovnih kompetenc in medkulturnih zmožnosti.

Literatura

- Cvikić, Lidija, Oreški, Predrag in Turza-Bogdan, Tamara (2020): *Priručnik za vodje aktivnosti*. Zagreb. <https://project-deal.eu/wp-content/uploads/2020/09/PRIRUCNIK_SLOVENSKI_2.pdf>. (Dostop 19. 5. 2021)
- Haramija, Dragica (ur.), 2020: *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba UM: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <<https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>>. (Dostop 19. 5. 2021)
- Jelen Madruša, Mojca in Ivana Majcen, 2018: *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Projekt: Soočenje z izzivi medkulturnega

- sobivanja. <<http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf>>. (Dostop 26. 4. 2021)
- Knez, Mihaela, 2009: Jezikovno vključevanje (in izključevanje) otrok priseljencev. Marko Stabej (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike/The Infrastructure of the Slovene Language and Slovene Studies*. Simpozij Obdobja 28. Ljubljana. 197–202. <<https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/28-Knez.pdf>>. (Dostop: 20. 5. 2021)
- Knez, Mihaela, Klemen, Matej, Kern Andoljšek, Damjana in Kralj, Katja, 2020: *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence, Program osnovna šola, Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni-pouk-slovenscine-za-ucence-priseljence_1.pdf>. (Dostop 20. 4. 2021)
- Knez, Mihaela, Klemen, Matej, Kern Andoljšek, Damjana in Kralj, Katja (2020): *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence, Program osnovna šola, Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni-pouk-slovenscine-za-ucence-priseljence_2.pdf>. (Dostop 25. 4. 2021)
- Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci*. <<https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>>. (Dostop: 5. 5. 2021)
- Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo*. <http://www.ucne-tezave.si/files/2016/10/Navodila_primanjkljaji_podrocja_ucenja.pdf>. (Dostop: 5. 5. 2021)
- Pirih Svetina, Nataša (2005): *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtec in šole*. <http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/cistop_is_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf>. (Dostop 5. 5. 2021)
- Stabej, Marko, 2004: Slovenščina kot drugi/tuji jezik in slovensko jezikovno načrtovanje. *Jezik in slovstvo* 49/3–4. 5–16.
- Dostopno tudi na: <<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-0BALQN20/f6626e9a-dc3f-4c2f-956c-5953414a9fb1/PDF>>. (Dostop 20. 4. 2021)
- Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. <http://www.ucne-tezave.si/files/2016/10/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf>. (Dostop 5. 5. 2021.)
- Vižintin, Marjanca Ajša, 2017: *Medkulturna vzgoja in izobraževanje: vključevanje otrok priseljencev*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU.

RAZVIJANJE PRAVOPISNE ZMOŽNOSTI PRI UČENCIH IN UČENKAH, KI JIM JE SLOVENŠČINA DRUGI ALI TUJI JEZIK

POLONCA ŠEK

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
E-pošta: polonca.sek@um.si

Povzetek V poglavju se osredotočamo na značilnosti razvijanja pravopisne zmožnosti pri učencih in učenkah, ki jim je slovenščina drugi ali tuji jezik. Gre za enega temeljnih ciljev sodobnega (jezikovnega) pouka. Usvajanje pravopisa slovenskega jezika za omenjene učence in učenske (lahko) predstavlja zahtevno nalogo. Zaradi tega in tudi zaradi skromnega števila ur, ki so navedenim učencem in učenkam namenjene kot dodaten pouk učenja slovenščine, usvajanje pravopisa, sploh v začetnih letih izobraževanja, poteka pogosteje posredno kot neposredno, večinoma povezano z drugimi dejavnostmi (v začetnem spoznavanju slovenskega jezika predvsem z usvajanjem besedišča) in ne le pri pouku slovenščine. Prikazani so primeri dobre prakse in konkretna gradiva za usvajanje pravopisa, nastali v projektu DEAL, ter lastni predlogi o možnostih razvijanja pravopisne zmožnosti pri omenjenih učencih, učenkah.

Ključne besede:

slovenski jezik, sporazumevalna zmožnost, pravopis, slovenščina kot drugi/tuji jezik, 1. in 2. vzgojno-izobraževalno obdobje

DEVELOPING ORTHOGRAPHIC PROCESSING SKILLS IN STUDENTS FOR WHOM SLOVENE IS A SECOND OR FOREIGN LANGUAGE

POLONCA ŠEK

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
E-mail: polonca.sek@um.si

Abstract The paper focuses on the characteristics of developing orthographic processing skills in students with Slovene as a second/foreign language; it is one of the fundamental goals of modern (language) teaching. For these students, acquiring the orthography of Slovene can be extremely difficult. Due to that and so little time intended for additional Slovene language lessons, orthography learning – especially in the early years of education – most often takes place indirectly, in relation to other activities (initially, mostly through vocabulary learning) and is not limited to Slovene lessons. Examples of good practice and materials for learning orthography created in the DEAL project are presented, as well as suggestions for developing orthography processing of these students.

Keywords:
Slovene
language,
communicative
ability,
orthography,
Slovene as
a second and
foreign language,
first and
second
cycle of
basic
education

1 Uvod

Človek je bitje komunikacije in uresničitev te nam omogoča usvojena sporazumevalna zmožnost. Za uspešno sporazumevanje in povezovanje z drugimi na ustrezen in ustvarjalen način moramo biti pismeni in sposobni ustrezne uporabe različnih jezikov (*Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir* 2018). Med temeljne sporazumevalne zmožnosti sodi pravopisna zmožnost. Otroci v predšolskem obdobju se s pravopisno zmožnostjo srečujejo le posredno, ne sistematično. Šele učenci in učenke jo začnejo sistematično razvijati z vstopom v šolo. Osnovo za pripravljane jezikovnih učnih načrtov, kurikularnih smernic, izpitov, učbenikov itn. v Evropi predstavlja dokument *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje (SEJO)*.

2 Sporazumevalna zmožnost

Izraz zmožnost (angl. *competence*) je v jezikoslovje leta 1965 vpeljal Chomsky. Ločil je med (Bešter Turk 2011: 114) »splošno *zmožnostjo* in individualno *performanco*«. Usvojiti znanje svojega prvega (materne) jezika pomeni zmožnost, da (Bešter Turk 2011: 114) »na podlagi končne množice znamenj in pravil tvori neskončno število pravih povedi svojega jezika oz. prepozna tvorjene povedi kot pravilne oz. nepravilne. To, kar posameznik na podlagi svojega jezikovnega potenciala (zmožnosti) v prvem jeziku dejansko uporabi pri konkretnem govorjenju (sporazumevanju), pa je uresničitev njegove zmožnosti – tj. njegova *performanca* (angl. *performance*).« V slovenski strokovni literaturi se v glavnem prevaja kot raba jezika (Bešter Turk 2011).

Hymes (1972, v Bešter Turk 2011) je pojmovanje idealizirane (jezikovne) zmožnosti Chomskega nadgradil s sporazumevalno zmožnostjo (angl. *communicative competence*); pojmovanju (jezikovne) zmožnosti po Chomskem je dodal družbeno vlogo jezika, s poudarkom na rabi v različnih okoliščinah. Posledično je Chomsky kasneje (1980, v Bešter Turk 2011) svoj pojem zmožnost preimenoval v slovnično zmožnost in vpeljal še pojem pragmatična zmožnost.

Sodobni teoretiki za sporazumevalno zmožnost nimajo enotnega poimenovanja, jo pa precej enotno pojmujejo (Bešter Turk 2011: 115): »Sporazumevalna zmožnost je torej to, kar človek zna (ima na razpolago) za sporazumevanje (za opravljanje govornih dejanj) v raznih sporazumevalnih okoliščinah.« Kot vidimo,

sporazumevalna zmožnost ni vezana samo na materni jezik, ampak na sporazumevalne okoliščine sploh.

V slovensko strokovno literaturo je pojem sporazumevalna zmožnost leta 1984 vpeljala O. Kunst Gnamuš. Predstavila je t. i. komunikacijski model jezikovne vzgoje. Kot temeljni cilj jezikovne vzgoje je postavila razvoj sporazumevalnih zmožnosti učečih se. Opozorila je, da za sporazumevanje ne zadošča poznavanje pravil slovničnega oblikovanja, ampak je treba poznati tudi okoliščine, v katerih je mogoče z izrekanjem posameznih povedi ali njihovih sklopov doseči sporočilni namen. Poudarila je, da je obseg pravil končen, zmožnost njihove uporabe pa neskončna (Kunst Gnamuš 1984). M. Bešter (1992: 87) sporazumevalno zmožnost opredeljuje kot »zmožnost govorca in poslušalca, da se ob upoštevanju okoliščinskih dejavnikov različnih vrst lahko sporazumevata«. Po R. Zadavec Pešec (1994: 62) je sporazumevalna zmožnost sinteza jezikovne in pragmatične zmožnosti, »pri čemer pragmatična vključuje jezikovno«. Jezikovno zmožnost sestavljajo slovnične (besedotvorne, oblikoslovne in skladenjske), pomenoslovne ter pravopisne in pravorečne sestavine, pragmatična zmožnost pa pomeni zmožnost izbrati ustrezno jezikovno sredstvo glede na sporazumevalno namero in okoliščine. Nekoliko drugače sporazumevalno zmožnost pojmuje S. Krajnc (1999), saj meni, da jezikovno zmožnost tvorita slovnična (besedišče, pomenoslovje, skladnja, oblikoslovje, glasoslovje) in sporazumevalna zmožnost (kot sopomenka za pragmatično zmožnost); tako slovnična kot pragmatična zmožnost se pri otroku razvijata sočasno, do neke mere pragmatična celo pred slovnično (otrok se sporazumeva z okolico z nebesednimi prvini, preden se nauči govoriti).

V pedagoški praksi sporazumevanje razumemo kot nadpomenko za sporočanje in sprejemanje besedil, zato je sporazumevalna zmožnost (Križaj Ortar, Bešter Turk, Končina, Bavdek, Poznanovič, Ambrož in Židan 2009: 121) »zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravilnih in učinkovitih besedil raznih vrst; gre torej za zmožnost sporočevalca in prejemnika besedil, da sodelujeta v dvosmernem (tj. v vlogi sogovorca in dopisovalca) ter v enosmernem sporazumevanju (tj. v vlogi poslušalca, bralca, govorca in pisca enogovornih besedil)«.

Sporazumevalno zmožnost sestavljajo: a) motiviranost za sprejemanje in sporočanje, b) stvarno/enciklopedično znanje prejemnika in sporočevalca, c) jezikovna zmožnost prejemnika in sporočevalca, č) pragmatična/slogovna/empatična zmožnost prejemnika in sporočevalca, d) zmožnost nebesednega sporazumevanja

prejemnika in sporočevalca ter e) metajezikovna zmožnost prejemnika in sporočevalca (Bešter Turk 2011; Križaj Ortar, Bešter Turk, Končina, Bavdek, Poznanovič, Ambrož in Židan 2009).

Pomembna sestavina sporazumevalne zmožnosti je jezikovna zmožnost, tj. obvladanje oz. znanje danega besednega jezika. Besedni jezik sestoji iz besed in iz pravil za njihovo povezovanje (skladanje) in oblikovanje (slušno in vidno), zato je jezikovna zmožnost zgrajena iz (Bešter Turk 2011: 122) »poimenovalne/besedne/slovarske, upovedovalne/skladenjske/slovnične/, pravorečne in pravopisne zmožnosti«. Po Križaj Ortar, Bešter Turk, Končina, Bavdek, Poznanovič, Ambrož in Židan (2009: 4) pa razvijanje sestavin sporazumevalne zmožnosti »vključuje razvijanje poimenovalne, upovedovalne, pravorečne, pravopisne, pragmatične in metajezikovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja«.

Jezikovne zmožnosti vsi ljudje nimamo enako razvite.

Nekateri so za jezik posebej nadarjeni, nekaterim pa so se v razvoju te zmožnosti na pot postavile ovire in jezikovnih spretnosti ne morejo izrabljati tako kot večina ljudi. Jezikovne zmožnosti nedvomno močno vplivajo na učno uspešnost otrok, zato jezikovni primanjkljaji otroke ovirajo tudi pri učenju. Jezikovna zmožnost vpliva tako na učenje branja in pisanja kot na računanje in vse učne predmete, pri katerih se znanje ugotavlja s pomočjo jezika ali besedil. (Žerdin 2003: 18)

Ena od jezikovnih zmožnosti je pravopisna zmožnost, ki pomeni (Bešter Turk 2011: 123) »obvladanje pisanja besed/povedi/besedil, tj. zmožnost pisca, da pretvarja glasove, besede, povedi ... iz slušnega v vidni prenosnik, in zmožnost bralca, da obvlada branje besed/povedi/besedil, tj. da pretvarja črke, besede, povedi ... iz vidnega v slušni prenosnik prvin in pravil pisanja danega jezika«. Sistematično jo začnemo prejemati od začetka osnovne šole (Ropič 2017).

Pomena pravopisne pismenosti bi se moral zavedati prav vsak. Že Šilih, priznan slovenski didaktik, je leta 1955 zapisal, da pravopis zadeva celega človeka in zahteva strnitev vseh njegovih sil, zato se že od nekdaj souporablja kot merilo za ocenitev izobrazbe.

»Pravopisna pismenost spada med zelo opazne in izpostavljene izobrazbene sestavine, saj zadošča za splošno presojo večkrat že pozdravna razglednica, bežen priložnostni opis, izpolnjen obrazec ali vprašalnik. Taki drobni zapisi veljajo navadno že kar kot nekakšen naravni vzorec piščeve pravopisne usposobljenosti in osveščenosti, a večinoma izzivajo obenem hote ali nehote tudi sodbo o delu šole.« (Kotnik 1982: 151)

Če učenci v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju dovolj dobro ne usvojijo znanja pismenosti in s tem temeljnih pravopisnih zmožnosti, se lahko kasneje pojavijo težave pri nadgradnji pravopisnih zmožnosti. A. Valh Lopert (2017) z raziskavo dokazuje, da se neusvojena pravopisna pismenost odraža tudi v odrasli dobi.

Morebitni primanjkljaj v neusvojeni pravopisni zmožnosti je zagotovo še toliko bolj odločilen pri učencih in učenkah, ki jim je SDTJ.

3 Učenci in učenke, ki jim je SDTJ, v slovenskem šolskem sistemu

Število otrok priseljencev se iz leta v leto v vzgojno-izobraževalnih zavodih povečuje. Mobilnosti po svetu naraščajo, stiki z drugimi kulturami so enostavnejši, zato so tudi slovenske učilnice in igralnice postale večkulturne (Jelen Madruša in Majcen 2018).

Po *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* (2000) je materni ali prvi jezik tisti jezik, ki se ga otrok nauči od svojega okolja, zlasti od matere. Po M. Šircelj (2003) je materni jezik tisti, s katerim se posameznik najlažje izrazi in ga uporablja, kadar je le mogoče, če le ni ovira pri komunikaciji. Tuji jezik je tisti jezik, (Škiljan, v Balažic Bulc 2009: 182) »ki ga govorniki neke jezikovne skupnosti ne sprejemajo kot lastno sredstvo komunikacije«. Nekateri jeziki so nam bolj tuji kot drugi, kar je odvisno od različnih dejavnikov, med drugim tudi od tega, koliko je določen jezik podoben našemu maternemu jeziku in v kolikšni meri ga uporabljamo (Balažic Bulc 2009: 183).

Stabej (2007) meni, da je jezik hkrati sporazumevalno sredstvo in sporazumevalna ovira – za govorce istega jezika je sporazumevalno sredstvo, za negovorce istega jezika pa sporazumevalna ovira.

Večinski del odgovornosti za integracijo otrok priseljencev (tj. otrok, ki jim je SDTJ) v novo okolje nosi vzgojno-izobraževalni sistem. Pomemben faktor pri integraciji teh otrok je učenje jezika večinske družbe. »Skupnost naj bi z ustreznim šolskim sistemom in drugimi oblikami izobraževanja poskrbela tudi za to, /.../ da lahko pridejo do jezikovne zmožnosti tudi tisti, ki jim jezik skupnosti ni prvi jezik.« (Stabej 2003: 148) V osnovnih šolah je zakonsko določen (v *Zakonu o osnovni šoli* 1996, 8. člen) dopolnilni pouk slovenščine »za otroke slovenskih državljanov, ki prebivajo v Republiki Sloveniji in katerih materni jezik ni slovenski jezik /.../«.

M. Knez (2009) poudarja, da se otroci priseljencev in priseljenk, beguncev in begunk, prosilcev in prosilk za azil in oseb z začasno zaščito, ki se vsakoletno vključujejo v slovenski šolski sistem, težje vključujejo v šolsko socialno okolje ter s težavo sledijo pouku in šolskemu dogajanju. To pripisuje posledici slabše jezikovne zmožnosti otrok v slovenskem jeziku ter neizoblikovanim strategijam in instrumentom za vključevanje teh otrok v šolski sistem, poleg tega pa so po navadi tudi njihovi starši slabo vključeni v šolsko in tudi širše slovensko okolje.

Po *Strategiji vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007) so otroci, učenci in učenke ter dijaki in dijakinje, ki jim je SDTJ in so vključeni v slovenske šole, razdeljeni v pet skupin. Predpostavljamo, da je usvajanje pravopisne zmožnosti najlažje pripadajočim prvi skupini (gre za drugo ali tretjo generacijo priseljencev; v Sloveniji živijo že od rojstva ali dalj časa in imajo slovensko državljanstvo).

Učenci se, ki jim je SDTJ, v večini usvojijo slovenščino v meri, ki je potrebna za sporazumevanje. Težave zaradi pomanjkljive jezikovne zmožnosti se pokažejo zlasti ob zahtevnejših vsebinah, ki jih obravnavajo v šoli. Mednje zagotovo sodi usvajanje pravopisne zmožnosti.

A. Nečak Lük (2009) opozarja na nujnost sistematično usmerjenega razvijanja jezikovne zmožnosti v slovenskem (učnem) jeziku, in sicer že v predšolskih ustanovah, v šoli pa še bolj.

Raziskava A. Vladić (v Knez 2009: 158–159), v katero so bili vključeni priseljenci, ki živijo v Sloveniji največ tri leta, seznanja tudi z mnenjem staršev o stanju v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Po mnenju staršev ima zaradi slabše jezikovne zmožnosti v slovenskem jeziku kar 44 % učencev priseljencev, učenk priseljenk težave pri

vkjučevanju v pouk v slovenskih šolah (nekateri težko spremljajo potek pouka, nekateri imajo težave pri komunikaciji z učitelji in učiteljicami, nekateri otroci ne morejo sodelovati v tolikšni meri, kot želijo). V večini so bili anketirani starši mnenja, da učitelji in učiteljice sicer njihovih otrok ne zapostavljajo in jim pomagajo, kadar česa ne razumejo, vendar bi bilo treba storiti več. V raziskavi so starši lahko tudi povedali, kakšno obliko pomoči bi njihovi otroci potrebovali za lažje vključevanje v slovenske šole, in večina je bila mnenja, da bi bilo treba otrokom organizirati tečaj slovenščine ali pa jim zagotoviti dodatne ure jezikovnega pouka.

Dodatne ure pouka danes po slovenskih šolah že potekajo, vendar bi jih lahko bilo še več. Usvajanje drugega jezika je namreč daljši proces. Učenci in učenke, ki jim je SDTJ, se slovenskega jezika ne morejo v polnosti naučiti samo ob stiku z jezikovnim okoljem.

Učitelji in učiteljice, ki so soočeni s poučevanjem učencev in učenk, ki jim je SDTJ, pogosto potrebujejo pomoč pri poučevanju, saj so metodični in didaktični pristopi pri poučevanju SDTJ drugačni od tistih, ki so jih učitelji in učiteljice usvajali med svojim izobraževanjem. Težavo pa jim predstavlja tudi izbira gradiv za poučevanje slovenščine omenjenih otrok (Knez 2009: 159–160).

Med drugim je za uspešno integracijo otrok priseljencev v vzgojno-izobraževalnih inštitucijah pomembno, da se otroci – tako priseljenci kot ostali – spoznajo s pojmom multikulturalizma. Otroci, ki spoznajo vrednote, jezik in kulturo drugih narodov, lažje medse sprejemajo vrstnike in vrstnice, ki prihajajo iz drugih okolij. Integracija otrok priseljencev je najuspešnejša takrat, ko se otrok počuti zaželenega v svojem okolju. Pod takšnimi pogoji je tudi zanj lažje sprejemati novo večinsko kulturo in se učiti novega jezika (Vižintin 2009).

4 Razvijanje (pravopisne) sporazumevalne zmožnosti

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem (knjižnem) jeziku je eden od temeljnih ciljev sodobnega (jezikovnega) pouka (zlasti) pri predmetu slovenščina na vseh stopnjah obveznega šolanja. »Namen jezikovnega pouka je razviti sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku, tj. praktično in ustvarjalno obvladovanje vseh sporazumevalnih dejavnosti pa tudi jezikovnosistemskih osnov.« (UN 2018: 6) Učenci in učenke sporazumevalno zmožnost načrtno in sistematično razvijajo v okviru t. i. komunikacijskega modela

pouka s sodelovanjem v štirih sporazumevalnih dejavnostih: s poslušanjem, govorjenjem, branjem in pisanjem (Bešter Turk 2011).

Temeljni splošnoizobraževalni predmet v slovenski osnovni šoli je slovenščina kot prvi oz. materni jezik za večino učencev in učenk ter kot drugi jezik oz. jezik okolja za vse druge. Pouk slovenščine v osnovni šoli po učnem načrtu za slovenščino (UN 2018) zasleduje šest splošnih ciljev, ki se uresničujejo z jezikovnim in književnim poukom v okviru vseh sporazumevalnih dejavnosti: pogovarjanja, dopisovanja, poslušanja, branja, govorjenja in pisanja (UN 2018: 6).

Cilji pravopisne zmožnosti so v *Učnem načrtu* zajeti v splošnih ciljeh, po posameznih vzgojno-izobraževalnih obdobjih (v nadaljevanju VIO) pa v operativnih ciljeh in vsebinah ter v standardih znanja (posebej so opredeljeni minimalni standardi).

V poglavju se osredotočamo na operativne cilje in standarde znanja, vezane na pravopisno zmožnost, v 1. in 2. VIO.

Pravopisno zmožnost učenci in učenke neposredno razvijajo na jezikovnem področju v okviru operativnega cilja **Razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti**, ki poleg razvijanja pravopisne zajema še poimenovalno, skladenjsko, pravorečno in slogovno zmožnost (UN 2018: 11–12).

V okviru pravopisne zmožnosti učenci in učenke individualizirano, postopoma in sistematično spoznavajo, usvajajo in utrjujejo:

- zapis besed z nekritičnimi glasovi;
 - zapis besed s kritičnimi glasovi (npr. s polglasnikom, z u, z nezvočnikom na koncu ali sredi besede);
 - zapis predloga in naslednje besede;
 - zapis nikalnice pred glagolom;
 - rabo velike začetnice na začetku povedi, v lastnih imenih bitij in v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz njih, ter v zemljepisnih lastnih imenih;
 - rabo končnih ločil (pike, vprašaja, klicaja);
 - rabo vejice pri naštevanju;
 - zapis glavnih in vrstilnih števnikov (do 100) s številko.
- (UN 2018: 12)

Standarde znanja, vezane na pravopisno zmožnost, najdemo v razdelku **Učenec ima skladno s cilji iz tega učnega načrta razvito jezikovno in slogovno zmožnost ter zmožnost nebesednega sporazumevanja**. Minimalni standardi so označeni krepko.

- **pravilno piše besede z nekritičnimi glasovi**, s polglasnikom (razen pred *ŕ*) ter z *ʃ* in z nezvočnikom na koncu in sredi besede;
- **piše predlog ločeno od naslednje besede**;
- **piše nikalnico ločeno od glagola**;
- **piše začetek povedi z veliko začetnico**;
- **pravilno piše slovenska lastna imena bitij**;
- **pravilno piše svojilne pridevnike, izpeljane iz lastnih imen**;
- **pravilno piše bližnja in znana slovenska zemljepisna lastna imena**;
- **pravilno uporablja končna ločila (piko, vprašaj, klicaj)**;
- **pravilno uporablja vejico pri naštevanju**;
- **pravilno piše glavne in vrstilne števnike (do 100) s številko**;
- **v svojih besedilih ali v besedilih drugih prepozna pravopisne napake in jih odpravi**.

Tudi v 2. VIO je razvijanje pravopisne zmožnosti opredeljeno v okviru operativnega cilja **Razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti**, ki zajema razvijanje poimenovalne, skladske, pravorečne, pravopisne in slogovne zmožnosti (UN 2018: 21–23).

Učenci in učenke razvijajo pravopisno zmožnost tako, da ob primerih utrjujejo oz. spoznavajo in usvajajo:

- zapis besed s kritičnimi glasovi (npr. s polglasnikom, z *ʃ*, z nezvočnikom na koncu ali sredi besede, z *w/M* na začetku besede, s soglasniškim sklopom *lj/nj*);
- zapis predloga in naslednje besede ter izbiro različice predloga *z/s* in *k/b*;
- zapis nikalnice pred glagoli in drugimi besedami;
- deljenje besed;

- zapis glavnih in vrstilnih števnikov do 1000 (v povezavi s poukom matematike do milijon) s števkami in z besedami;
- rabo velike začetnice v eno- in večbesednih lastnih imenih bitij, zemljepisnih in stvarnih lastnih imenih, v izrazih spoštovanja ter v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz lastnih imen bitij;
- rabo male začetnice v imenih jezikov, dni, mesecev in praznikov, v funkcijskih nazivih ter v vrstnih pridevnikih, izpeljanih iz zemljepisnih lastnih imen;
- rabo končnih ločil (pike, vprašaja, klicaja) na koncu enostavčnih in večstavčnih povedi;
- rabo vejice pri naštevanju in med stavki;
- rabo ločil v premem govoru (s spremnim stavkom pred dobesečnim navedkom ali za njim);
- rabo oklepaja;
- zapis krajšav.

Standardi znanja glede pravopisne zmožnosti so predstavljeni v razdelku **Učenec ima skladno s cilji iz tega učnega načrta razvito jezikovno in slogovno zmožnost**. Minimalni standardi so označeni krepko.

Pravopisno zmožnost pokaže tako, da:

- **v besedah pravilno zapisuje glasove in glasovne sklope** (4., 5., 6. r.);
- **piše predlog ločeno od naslednje besede** (4., 5., 6. r.);
- **izbere pravilno različico predloga z/s in k/h** (4., 5., 6. r.);
- **piše nikalnico ločeno od glagola** (4., 5., 6. r.);
- **pravilno deli domače besede** (6. r.);
- **pravilno piše glavne in vrstilne števnike do 100 in stotice s števkami in z besedami** (6. r.);
- **piše začetek povedi z veliko začetnico** (4., 5., 6. r.);
- **pravilno piše eno- in večbesedna lastna imena bitij** (5., 6. r.);
- **pravilno piše eno- in večbesedna zemljepisna lastna imena** (5., 6. r.);
- **pravilno piše eno- in večbesedna stvarna lastna imena** (5., 6. r.);

- **pravilno piše svojilne pridevnike, izpeljane iz lastnih imen** (4., 5., 6. r.);
- pravilno piše vrstne pridevnike iz zemljepisnih lastnih imen (5., 6. r.);
- **pravilno piše imena dni in mesecev** (4., 5., 6. r.);
- **pravilno piše imena praznikov** (4., 5., 6. r.);
- **pravilno piše imena jezikov** (4., 5., 6. r.);
- **pravilno uporablja končna ločila v eno- in večstavčnih povedih** (4., 5., 6. r.);
- **pravilno uporablja vejico pri naštevanju (4. r.)** in med stavki (5., 6. r.);
- pravilno uporablja ločila in veliko začetnico v premem govoru (s spremnim stavkom pred dobesednim navedkom ali za njim) (6. r.);
- pravilno uporablja oklepaj (6. r.);
- pravilno piše krajšave (6. r.);
- **v svojih besedilih in v besedilih drugih prepozna pravopisne napake, jih odpravi** in utemelji svoje popravke (4., 5., 6. r.);
- **členi besedilo na odstavke** (4., 5., 6. r.);
- **piše čitljivo** (4., 5., 6. r.);
- zna uporabljati pravopisne priročnike v knjižni in elektronski obliki, pri oblikovanju besedil z računalnikom pa tudi urejevalnike, pregledovalnike in črkovalnike besedil (5., 6. r.).

Predstavljamo tudi razvijanje sporazumevalne (jezikovne in pravopisne) zmožnosti v učnem načrtu *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence* (UNP 2020), za 1. in 2. VIO.

Poudarek je na čim večji dejavnosti otrok, da imajo veliko priložnosti za govorjenje in preverjanje svojega slušnega razumevanja, že opismenjeni učenci in učenke pa tudi za razvijanje pisne in bralne zmožnosti (UNP 2020: 5). Glavni cilj začetnega pouka slovenščine je učence priseljence in učenke priseljenke čim prej usposobiti za začetno sporazumevanje v slovenščini, nato pa razvijati tudi druge splošne zmožnosti (UNP 2020: 6).

Pri jezikovni zmožnosti:

- učenci spoznavajo jezikovna sredstva, ki jih rabimo pri sporazumevanju na glasoslovni, oblikoslovni, skladenjski, besedotvorni, besedilotvorni ter pravopisni in pravorečni ravni;
- učenci spoznavajo besedišče slovenskega jezika;
- učenci razvijajo sposobnosti za razumevanje in tvorjenje govornih in zapisanih besedil (UN 2020: 7).

Vsebine začetnega pouka slovenščine za učence priseljence so za obe VIO razdeljene na tematske sklope. Pravopisno zmožnost lahko razvijamo v domala vseh dejavnostih. Navajamo nekaj primerov dejavnosti:

- Tema: Identiteta in družina – zapišejo svoje ime (raba velike začetnice v lastnih imenih bitij), starost (zapis glavnih števnikov (do 100)), razred (zapis vrstilnih števnikov (do 100)), krajše povedi (raba velike začetnice na začetku povedi), raba končnih ločil (pike, vprašaja, klicaja).
- Tema: Številke, barve, oblike in lastnosti – zapišejo glavne števnikove (zapis glavnih števnikov (do 100)), povedi (enaki cilji kot v prejšnji točki).
- Tema: Vsakdan – zapišejo dneve (raba male začetnice v imenih dni).
- Tema: Šport in prosti čas – zapišejo imena svojih prijateljev (raba velike začetnice v lastnih imenih bitij).

5 Vloga učečega pri razvijanju pravopisne zmožnosti učencev in učenk

Pravopisna zmožnost učencev in učenk ter posledično njihova poznejša funkcionalna pismenost, ki je v sodobni družbi 21. stoletja ena izmed osnov za osebno in poklicno uspešnost vsakega posameznika, posameznice, je, še zlasti v zgodnjem obdobju izobraževanja, v največji meri odvisna od učiteljev, učiteljic razrednega pouka. Ti na pravopisno zmožnost učencev in učenk vplivajo posredno in neposredno. Učitelji in učiteljice razrednega pouka so poleg vzgojiteljev in vzgojiteljic prvi, ki stopijo v stik z učečimi se v procesu vzgoje in izobraževanja; z njihovo pomočjo skozi pouk vseh predmetov pridobivajo in oblikujejo delovne navade, temeljna spoznanja o naravi, človeku in o družbi, razvijajo logično mišljenje, temeljne zmožnosti oz. kompetence in oblikujejo lasten vrednostni sistem (tudi pozitiven odnos do jezika), poleg tega pa se po vstopu v šolo večinoma prvič kot

tvorci in prejemniki kontinuirano in zavestno srečujejo z rabo jezika v javnem govornem položaju. V 1. in 2. VIO (v starosti od 6 do 11 let) učitelj, učiteljica učence in učenke poučuje večinoma vse predmete, zato lahko posredno in neposredno vpliva tudi na odnos učečih se do jezika ter z lastnim zgledom spodbuja razvijanje pravopisne zmožnosti vsakega posameznika in posameznice, s tem pa krepi njihovo zavedanje o pomembnosti tvorjenja jezikovno (predvsem pravopisno) ustreznih besedil raznih vrst (Petek 2021, v tisku).

Raziskava Petka (2021, v tisku) prinaša pomenljive ugotovitve o pravopisni (ne)zmožnosti v raziskavo vključenih učiteljev in učiteljic (N = 208). Pri preverjanju pravopisne zmožnosti (učeči so morali pravilno prepisati pet povedi, v katerih so bile vse vrste pravopisnih napak) so bili učitelji in učiteljice razrednega pouka le 53-odstotno uspešni, kar je vsekakor zaskrbljujoč podatek. Iz tega sledi, da se že učeči sami morajo še izpopolnjevati v pravopisni zmožnosti, da bodo lahko uspešni pri prenašanju pravopisnega znanja na učence in učenke.

Poučevanje slovenščine kot drugega jezika pa se od poučevanja slovenščine kot prvega jezika še sploh razlikuje. Učeči, ki poučuje SDTJ, mora biti seznanjen z drugačnimi metodičnimi in didaktičnimi sredstvi (UN 2020: 6). Poznati pa mora tudi medkulturne razlike. Primer dobre prakse slovenistke M. Gselman Sedak (DEAL 2020) kaže, da na primer Rusi učitelja zelo spoštujejo, pri Arabcih pa je zelo pomembno, ali se deklice učijo skupaj z dečki ali ne. Deklice v skupini dečkov ne govorijo (ne glede na znanje!), saj ne želijo svojega znanja pokazati pred moškimi in jih tako zasenčiti. Prav tako obstajajo določena tematska področja, ki jih nekatere kulture težje sprejemajo. Takšno področje je na primer človeško telo. Te kulturne razlike je včasih zelo težko premostiti.

6 Primeri dobre prakse iz projekta DEAL (2020)

V projektu Razvoj pismenosti in učenje jezika za mlajše učence v jezikovno manj ugodnih okoliščinah (Erasmus + K2 Development of Literacy and Language Learning for Disadvantaged Young Learners (DEAL)) je nastala zbirka primerov dobre prakse za učenje jezika otrok ter mlajših učencev in učenk v jezikovno manj ugodnih okoliščinah.¹

¹ <https://project-deal.eu/wp-content/uploads/2020/09/Zbirka_primerov_dobre_prakse_DEAL-IO1_slo_2.pdf>. (Dostop 15. 5. 2021.)

Na podlagi opravljenih intervjujev so bile izoblikovane skupne ugotovitve. Povezavo z usvajanjem pravopisne zmožnosti vidimo pri naslednjih ugotovitvah:

- Pri izbiri komunikacijskega kanala se je treba zavedati, da ima vsak otrok drugačnega, pomembno pa je, da otroku preprosto pokažemo, da nam je mar zanj in da se zanj pristno zanimamo, mu postopoma dajemo občutek varnosti, za kar je včasih potrebnih več tednov, mesecev (DEAL 2020: 26).
- Pomemben komunikacijski kanal, preko katerega se otrok odpre, so vsekakor risbe; preko risb, slik, ilustracij namreč otroci lahko marsikaj sporočajo (DEAL 2020: 26).
- Intervjuvanci, intervjuvanke se z otroki učijo na različne načine, skozi različne dejavnosti, skozi likovne aktivnosti risanje, barvanje, igro (če gre za manjše otroke), s pomočjo slik, z opisovanjem slik in pogovore. Jezikovne ovire se da preseči z mimiko, s kretnjami, tudi s prevajalnikom ali slovarji, vsekakor pa je najlažji način slikovno gradivo. Krasen medij za preseganje jezikovnih ovir so lahko didaktične ali proste igre, športne dejavnosti, seveda pa tudi razni didaktični pripomočki za učenje jezika.

Opozorimo tudi na izkazane potrebe: po gradivih, zlasti dvojezičnih (v jeziku, ki ga otrok obvlada, in v slovenskem jeziku), po izmenjavi primerov dobrih praks (gradiv in aktivnosti, s katerimi bi si pomagali pri izbiri in ustvarjanju smiselnih aktivnosti), po igrah kot didaktičnem pripomočku, po gradivu, ki bi vsebovalo nabor konkretnih metod in praktičnih primerov, prijemov, kako na poenostavljen, bolj prijazen, igriv način podati težjo snov (npr. sklanjatve), z naborom raznolikih metod za učinkovito usvajanje slovnice (DEAL 2020: 28).

Iz bogate zbirke primerov izpostavljamo opažene povezave z usvajanjem pravopisne zmožnosti:

- Učencem in učenkam je zelo všeč, če lahko predstavijo svojo državo pred razredom, če lahko naredijo kar koli, kar je povezano z njihovo kulturo. Tako je učenka, ki je bila muslimanka, predstavila svojo državo in vero, ker pa bere Koran v arabščini, obvlada tudi arabsko pisavo; na tablo je pisala, kar smo ji rekli. To je bilo za vse izjemno zanimivo.

- Tudi pri govornem nastopu opis izdelave postopka ti učenci in učenke zelo radi predstavijo kake dobrote iz svoje kulture, kak običaj idr.
- Pri domačem branju izberejo najbolj priljubljeno mladinsko delo njihove književnosti in ga predstavijo (DEAL 2020: 35–36).
- Pri prvem stiku z otrokom, ki ne razume slovensko, se mu predstavi tako, da pokaže nase in pove svoje ime, nato pokaže nanj.
- Z otroki se učijo na različne načine, skozi različne dejavnosti, skozi risanje, barvanje, igro (če gre za manjše otroke), s pomočjo slik, opisovanja slik in pogovore.
- Otrok se najlažje odpre skozi pogovor ali kretnje, nasmeh, zagotovo s prijaznostjo ter z razumevanjem.
- Jezikovne ovire se da preseči z mimiko, s kretnjami, tudi s prevajalnikom ali slovarji, vsekakor pa je najlažji način slikovno gradivo (DEAL 2020: 36–37).
- Najboljši komunikacijski kanal je igra vlog, povezana s šemljenjem, s prevzemanjem vloge izbranega lika. S to metodo učenec, učenka uči poimenovati like, pa tudi poimenovati čustva in dejanja (DEAL 2020: 39).
- Učitelji in učiteljice bi morali več pozornosti nameniti odnosu drugih otrok in biti bolj pozorni, da se otroci v razredu počutijo sprejeti, ne sme pa biti največja pozornost namenjena temu, da bo otrok priseljenec uspešen na učnem področju.
- Najučinkovitejše dejavnosti so zlasti spontani pogovori, kajti preko iskrenega in sproščenega pogovora otroku damo vedeti, da nam ni vseeno zanj in da mu želimo pomagati.
- Na neformalni ravni (mesečna srečanja) so oblikovali kartončke s svojimi imeni, na hrbtni strani pa so otroci narisali, kaj radi počnejo v prostem času. Tovrstne aktivnosti so se izkazale kot dobre, saj so študentom in študentkam omogočile lažje načrtovanje dejavnosti, ki so bile povezane s hobiji otrok (npr. deklica je narisala knjigo, s čimer je sporočala, da v prostem času zelo rada bere. Tako ji je v nadaljevanju večkrat prinesla različne knjige, ki sta jih skupaj prebrali, se o njih pogovorili, deklici je razložila besede, ki jih v slovenščini ni razumela, hkrati pa si je deklica bogatila jezikovni zaklad) (DEAL 2020: 42).
- Iskanje po spletu se je izkazalo kot dobra praksa in kreativna metoda učenja, saj se na ta način pri otrocih spodbujata zanimanje in interes za učenje. Potem sledi predstavitev, katere cilj je odraz pridobljenega znanja in s tem izboljšanje jezikovnih kompetenc otrok.
- Ob koncu dneva je zmeraj nekaj trenutkov, ko otroci skupaj z učiteljem, učiteljico berejo otroške knjige in razvijajo zanimanje za pisno gradivo ter izboljšujejo svoje jezikovne spretnosti.

- Uporaba verbalnega in avditivnega učenja za predstavitev in razlago učnega gradiva – glasno branje besedil, vizualno učenje s pomočjo slik, tabel in diagramov, raziskovalno učenje ...
- Gradivo se obdeluje predvsem z igro in igranjem, ki razvijata spretnosti in kompetence (DEAL 2020: 47–48).

Primeri dobre prakse so bili zbrani v različnih državah in z različnimi maternimi jeziki vključenih otrok in učečih se. Opazimo skupne zakonitosti učenja jezika, ki so splošne, ne glede na državo, in primerne ne samo za učenje jezika kot drugega ali tujega jezika, ampak tudi za učenje prvega jezika v posamezni državi. Iz predstavljenih primerov dobre prakse lahko dobimo ideje, kako razvijati pravopisno zmožnost pri učencih in učenkah, ki jim je SDTJ, uporabni pa so tudi za učenje slovenščine kot prvega ali maternega jezika.

7 Razmisleki, težave in ideje pri doseganju ciljev pravopisne zmožnosti

Zbirka primerov dobre prakse, nastala znotraj projekta DEAL, nam omogoča vpogled v različne dejavnosti, ki so bile izvedene v formalnih in neformalnih oblikah izobraževanja z otroki ter učenci in učenkami, ki jim je SDTJ. Iz predstavljenih primerov oblikujemo nekaj možnosti, kako doseči posamezni cilj pravopisne zmožnosti po učnem načrtu za slovenščino v 1. in 2. VIO:

- Novi učenec ali učenka se predstavi: učenec ali učenka (oz. učitelj, učiteljica) na tablo zapiše ime novega sošolca oz. sošolke; s tem usvajajo in utrjujejo rabo velike začetnice v lastnih imenih bitij.
- Novi učenec ali učenka predstavi državo, iz katere prihaja: učenec ali učenka (oz. učitelj, učiteljica) na tablo zapiše ime novega sošolca oz. sošolke in ime države, iz katere prihaja; s tem usvajajo in utrjujejo rabo velike začetnice v lastnih imenih bitij in zemljepisnih lastnih imenih.
- Učenec ali učenka, ki materni jezik zapisuje v nelatinični pisavi (primer je podan za arabsko pisavo), na tablo zapiše besede v svoji pisavi in opozori na zapis posameznih glasov (povezano s ciljem usvajajo in utrjujejo zapis besed z nekritičnimi glasovi (lahko tudi s kritičnimi)).

- Pri opisu običaja ali igri vlog, povezani s šemljenjem, lahko posredno usvajajo in utrjujejo zapis male začetnice v imenih dni, mesecev, praznikov (lahko zapišejo tudi v obliki miselnega vzorca).
- Pri domačem branju si otroci izberejo najbolj priljubljeno delo iz mladinske književnosti: ob tem posredno usvajajo cilj pravopisne zmožnosti raba velike začetnice v stvarnih lastnih imenih (naslov dela), raba velike začetnice v (eno- in večbesednih) lastnih imenih bitij (liki v zgodbi), morda veliko začetnico v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz njih (če se pojavi v zgodbi), in skoraj zagotovo tudi kakšno veliko začetnico v zemljepisnih imenih (v delu poimenovan kraj, pokrajina).
- Dejavnost s kartončki, pri kateri na eno stran kartončka zapišejo svoje ime (če že razlikujejo med velikimi in malimi črkami, jih spodbudimo k zapisu velikih in malih črk), na drugo stran pa narišejo nekaj, kar jim je blizu: z zapisom svojega imena (če že obvladajo zapis tudi malih črk) utrjujejo zapis velike začetnice v lastnih imenih bitij. Iz naslikanih hobijev pa lahko pridemo na primer do branja otroku ljubih knjig, s tem pa do posrednega usvajanja pravopisne zmožnosti glede pisanja velike/male začetnice v različnih imenih (naslovi knjig – stvarna lastna imena; liki v zgodbi – lastna imena bitij; kraji, pokrajine – zemljepisna lastna imena; dnevi, meseci – imena dni, mesecev; praznik – imena praznikov ...).

Iz zapisanega posebej poudarjamo možnost, da se pravopisno znanje lahko posredno pridobiva ne le pri jezikovnem pouku, ampak tudi pri književnosti (in ne le pri slovenščini). Z branjem leposlovja ali druge literature se pravopisne zakonitosti usvajajo kot raba in ne kot (za otroke pogoste dolgočasna) pravila.

Konkretne izkušnje z dolgoletnim poučevanjem učencev in učenk (tudi odraslih), ki jim je SDTJ, in svoja razmišljanja o tem nam je v pogovoru prijazno zaupala profesorica slovenskega jezika M. Gselman Sedak (za prijazen odziv in delitev izkušnje se ji iskreno zahvaljujemo):

- V dodatnih urah slovenščine učenje pravopisa poteka le posredno (tako je predvideno tudi v učnem načrtu in v gradivih za učenje); učenec oz. učenka prevzema pravopisne zakonitosti nezavedno, kar je dolgoročno zagotovo

- boljše, saj tako ne loči pravopisa od drugih tem jezika in jezik usvajajo celostno.
- V dodatnih urah slovenščine se pravopis obravnava v okviru drugih dejavnosti, ki se obravnavajo po tematskih sklopih. Usvajanje pravopisa pri delu z učenci in učenkami, ki jim je SDTJ, poteka v sklopu z več stvarmi; cilj pa je v prvi vrsti zajeti čim več besedišča.
 - Predstavljamo primer dobre prakse: v razredu imajo tabelo s stolpci DRŽAVA, PREBIVALEC, PREBIVALKA, PRIDEVNIK. Ko pride nov učenec ali učenka, vpišejo ime države, kako se imenujeta prebivalec in prebivalka te države ter vrstni pridevnik iz imena države (na primer *Hrvaška, Hrvat, Hrvatica, hrvaški*) – na tak način posredno usvajajo cilje pravopisne zmožnosti za rabo velike in male začetnice.
 - Učenci in učenke, ki jim je SDTJ, so drugo leto obiskovanja slovenske šole ocenjeni že kot njihovi vrstniki, ki jim je slovenščina materni jezik. Otroci, ki prihajajo iz južnih (ali slovanskih) jezikov, imajo manjše težave, velik problem pa je pri kitajskih in albanskih otrocih.
 - Težave so opazne tudi pri pisanju otrok z nelatiničnimi pisavami – kitajske pismenke, arabski obraten način pisanja, cirilica ...
 - Opazne so težave pri pisanju s pisanimi črkami – v 3., 4. razredu še pišejo s pisanimi črkami, v 8., 9. pa že na pol tiskajo (podobno je pri učencih in učenkah, ki jim je slovenščina materni jezik, zato to ni problem samo otrok, ki jim je SDTJ).
 - Zaradi razlik v jeziku prihaja do težav tudi pri drugih predmetih, ne le pri pouku slovenščine; slovaški jezik ima na primer drugačno zaporedje izgovora števil (podobno kot pri nas v prekmurščini); taki učenci in učenke imajo težave že pri izgovoru, kaj šele pri zapisu; težko sledijo snovi, saj se ustavijo in razmišljajo, za katero število gre, medtem ko gre učitelj/učiteljica običajno z nalogo že naprej. Tovrstne težave so še večje pri zapisu števil s črkami.
 - Nujen bi bil poseben sistem, v katerem bi se učenci, ki jim je SDTJ, pol leta uvajali v nov jezik; predlog po t. i. jezikovni uvajalnici, ki bi trajala pol leta;

želene rezultate bi dosegli s tremi urami učenja slovenščine na dan; če bi bilo na voljo toliko časa, bi se lahko tudi posebej posvetili pravopisu, po trenutni zakonodaji ob samo dveh dodatnih urah na teden pa je to nemogoče.

- Izkušnje hkrati kažejo, da nekateri učenci in učenke, ki jim je SDTJ, nekatere slovnične teme obvladajo že bistveno prej kot tisti, ki jim je slovenščina materni jezik (glagolski vid je v nekaterih drugih izobraževalnih sistemih obravnavan že v 2. VIO, pri nas šele v 8. razredu).
- Lažje je tistim, ki pridejo čim mlajši, ker jezik usvajajo predvsem skozi igro, učenje jim je zabava; starejši pa se začnejo zapirati v svoj jezik, v jeziku, ki jim je drugi ali tuji, namreč poslušajo fiziko, kemijo in vse učne predmete, zato jim to pogosto predstavlja odpor v primerjavi z mlajšimi učenci in učenkami.

8 Sklep

Pravopisna zmožnost je pomemben del sporazumevalne zmožnosti, ki je posamezniku nujna za uspešno komuniciranje. Obvladanje pravopisne zmožnosti otrok (in odraslih) je hkrati eden izmed temeljnih ciljev izobraževanja. V poglavju smo zasledovali razvijanje pravopisne zmožnosti pri učencih in učenkah, ki jim je SDTJ. Ker so za njih na voljo dodatne ure pouka slovenščine le prvo leto po vstopu v slovensko šolo (UNP 2020), smo predstavili razvijanje pravopisne zmožnosti po *Začetnem ponku slovenščine za učence priseljence* (UNP 2020) in po učnem načrtu za slovenščino (kot materni jezik) (UN 2018).

Usvajanje pravopisne zmožnosti je za učence in učenke, ki jim je SDTJ, vsekakor težko in zahtevno. Pri teh učečih se je treba najprej poskrbeti, da se počutijo sprejeti, preseči jezikovne ovire in šele nato preiti na usvajanje pravopisa in razvijanje pravopisne zmožnosti. Ta bo boljša, če bo potekala v sklopu z drugimi dejavnostmi, torej posredno, tako da učeči se dejavnosti in naučenega niti ne zaznavajo kot učenje pravil.

V projektu DEAL so zbrani primeri dobre prakse, ki jih lahko učitelji in učiteljice, ki poučujejo učence in učenke, ki jim je SDTJ, s pridom uporabijo.

Ob prebiranju teh primerov dobrih praks so se nam kar porajale ideje za dejavnosti, s katerimi bi lahko učečim se (tudi tistim, ki jim je slovenščina materni jezik) približali znanje pravopisa in jim pomagali do doseganja ciljev pravopisne zmožnosti. Nekaj idej:

- za rabo velike začetnice v (eno- in večbesednih) lastnih imenih bitij – otrok pripoveduje o svoji družini; če je že opismenjen, lahko imena piše na tablo, sicer na tablo piše učitelj/učiteljica;
- za rabo velike začetnice v (eno- in večbesednih) lastnih imenih bitij – npr. meseca decembra lahko usvajajo zapis imen Božiček in dedek Mraz;
- za rabo velike začetnice v (eno- in večbesednih) lastnih imenih bitij – berejo različna književna dela ter ob tem spoznavajo in zapisujejo imena književnih junakov (npr. Muca Copatarica, Mojca Pokrajculja, Pika Nogavička);
- za rabo velike začetnice v stvarnih lastnih imenih – ob spoznavanju naslovov knjig, ki jih berejo (npr. *Obuti maček*), zapišejo ime šole, ki jo obiskujejo, naštejejo časopise, ki jih poznajo, ipd.;
- za rabo velike začetnice v zemljepisnih lastnih imenih – otrok pripoveduje o svoji državi, mestu, iz katerega prihaja, večjih krajih, gorah, rekah, morjih; če je že opismenjen, lahko imena piše sam na tablo, sicer pa učitelj/učiteljica;
- za rabo male začetnice v imenih praznikov – ob določenem prazniku oz. v določenem mesecu, npr. božič, novo leto, silvestrovo, gregorjevo ipd.;
- za preseganje okvirjev slovenskega jezika in za povezovanje med različnimi jeziki lahko služi delo *Pika Nogavička* – učitelj/učiteljica prisrubi natise v različnih jezikih (po možnosti maternih jezikih učencev in učenk, ki jim je SDTJ), iščejo podobnosti/različnosti zapisa;
- tudi predšolski otroci že lahko razvijajo pravopisno zmožnost – ko jim starši/vzgojitelji/vzgojiteljice berejo, spremljajo zapisano besedilo.

Možnosti za razvijanje pravopisne zmožnosti je nešteto. Od učitelja/učiteljice je odvisno, ali jih bo znal najti in izkoristiti. Učitelj (Kalin Golob 1994: 34) »bi moral biti sposoben predstaviti slovnico ne kot zbirko dolgočasnih pravil, ki se jih je treba "napiflati", ampak kot pravila, ki jih potrebujemo, če hočemo uspešno komunicirati«.

Viri

Projekt DEAL, 2020: *Razvoj pismenosti in učenje jezika za mlajše učence v jezikovno manj ugodnih okoliščinah*. <<https://project-deal.eu/sl/naslovna-3/>>. (Dostop 15. 5. 2021.)

Literatura

- Balažič Bulc, Tatjana, 2009: Odnos do tujih jezikov in njihova prepoznavnost v slovenski družbi. Požgaj Hadži, Vesna, Balažič Bulc, Tatjana, Gorjanc, Vojko (ur.): *Med politiko in stvarnostjo: jezikovna situacija v novonastalih državah bivše Jugoslavije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 181–194.
- Bešter, Marja, 1992: *Izrazila slovenske politične propagande (ob gradivu iz predvojnega in medvojnega obdobja)* (Doktorska disertacija). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Bešter Turk, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4. 111–130.
- Jelen Madruša, Mojca in Ivana Majcen, 2018: *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Projekt: Soočenje z izzivi medkulturnega sobivanja. <<http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf>>. (Dostop 26. 4. 2021.)
- Kalin Golob, Monika, 1994: Sodobni pogledi na ogroženost slovenščine. *Javnost* 1/3. 23–37.
- Slovenski pravopis*, 2001. Ljubljana: SAZU in ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.
- Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir*. Uradni list EU, 2018/C 189/01. <<https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/SL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&f%20rom=SL>>. (Dostop 26. 4. 2021.)
- Knez, Mihaela, 2009: Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli. Milena Ivšek (ur.): *Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov konference*, Ljubljana 25. in 26. septembra 2008. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo. 155–163.
- Knez, Mihaela, Klemen, Matej, Kern Andoljšek, Damjana in Katja Kralj, 2020: *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence. Učni načrt. Program osnovna šola. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-načrti/Zacetni_pouk_slovenscine_za_ucence_priseljence_1.pdf>. (Dostop 20. 5. 2021.)
- Knez, Mihaela, Klemen, Matej, Kern Andoljšek, Damjana in Katja Kralj, 2020: *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence. Učni načrt. Program osnovna šola. Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2020/04/Za%C4%8Detni-pouk-sloven%C5%A1%C4%8Dine_2-VIO_CSDTJ.pdf>. (Dostop 20. 5. 2021.)
- Kotnik, Stanko, 1982: Problematika pravopisnega pouka in aktivnost učencev. *Jezik in slovstvo* 27/5, 151–155.
- Kranjc, Simona, 1999: *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Križaj Ortar, Martina, Bešter Turk, Marja, Končina, Marija, Bavdek, Mojca, Poznanovič, Mojca, Ambrož, Darinka in Stanislava Židan, 2009: *Na pragu besedila 1. Priročnik za učitelje*. <<http://www.srednja.net/index.php?r=downloadMaterial&id=689&file=1>>. (Dostop 10. 5. 2021.)
- Kunst Gnamuš, Olga, 1984: *Govorno dejanje – družbeno dejanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri UEK.
- Nečak Lük, Albina, 2009: Učencev jezik – učni jezik. Ivšek, Milena (ur.): *Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov konference*, Ljubljana 25. in 26. septembra 2008. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo. 135–140. <<http://www.zrss.si/pdf/zbornikJeziki2008.pdf>>. (Dostop 20. 5. 2021.)
- Petek, Tomaž, 2021 (v tisku): Pravopisna ozaveščenost učiteljev razrednega pouka – zgled na poti do višje pismenosti vseh učencev (pedagoško-kodifikacijski vidik). *Jezik in slovstvo*. V tisku.

- Ropič, Marija, 2017: Pravopisne zmožnosti učencev v 2., 3. in 4. razredu. Marko Jesenšek (ur.): *Med didaktiko slovenskega jezika in poezijo*. Maribor, Bielsko-Biala, Budapest, Kansas, Praha: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. 54–62.
- SEJO. *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. 2011. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. <<https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>> (Dostop 15. 5. 2021)
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*: <<https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=133&View=1&Query=%2A>>. (Dostop 15. 5. 2021.)
- Stabej, Marko, 2003: Jezikovne tehnologije in jezikovno načrtovanje. Stabej, Marko (ur.): *V družbi z jezikom*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko. 148–161.
- Stabej, Marko, 2007: Zaprite vrata, preprih! Nekaj tez o identiteti, jeziku in jezikoslovju na Slovenskem v 90-ih. Stabej, Marko (ur.): *V družbi z jezikom*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko. 179–190.
- Šilih, Gustav, 1955: *Metodika slovenskega jezikovnega pouka*. Ljubljana: Zveza pedagoških društev LR Slovenije.
- Šircelj, Milivoja, 2003: *Verska, jezikovna in narodna sestava prebivalstva Slovenije: popisi 1921–2002*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Učni načrt. Slovenščina. Program osnovna šola*. 2018. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf>. (Dostop 6. 5. 2021.)
- Valh Lopert, Alenka, 2017: Lektoriranje kot učinkovita metoda učenja maternega jezika (za študente nesloveniste). Marko Jesenšek (ur.): *Med didaktiko slovenskega jezika in poezijo*. Maribor, Bielsko-Biala, Budapest, Kansas, Praha: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. str. 76–93.
- Vizintin, Marijanca Ajša, 2009: Slovenščina v šoli – priložnost za medkulturni dialog. Stabej, Marko (u.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 401–407. <<http://www.centerslo.net/files/file/simpozij/simp28/Vizintin.pdf>>. (Dostop 6. 5. 2021.)
- Začetni pouk za učence priseljence. Učni načrt*. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni_pouk_slovenscine_za_ucence_priseljence_1.pdf>. (Dostop 15. 5. 2021.)
- Žerdin, Tanja, 2003: *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: priručnik za pomoč specialnim pedagogom in učiteljem pri odpravljanju motenj v razvoju jezika, branja in pisanja*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Zadravec Pešec, Renata, 1994: *Pragmatično jezikoslovje, temeljni pojmi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Center za diskurzivne študije.

PRILOŽNOSTNICE V PROCESU UČENJA SLOVENŠČINE ZA OTROKE IN UČENCE, KI JIM JE SLOVENŠČINA DRUGI ALI TUJI JEZIK

INES VORŠIČ

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
E-pošta: ines.vorsic@um.si

Povzetek Pričujoče poglavje na primeru književnih besedil Lile Prap in Borisa A. Novaka izpostavlja priložnostno besedje v slovenski otroški in mladinski literaturi, ki kot odraz jezikovne ustvarjalnosti in besedotvorne inovativnosti lahko služi kot odlično motivacijsko sredstvo tudi pri učenju slovenskega jezika za tiste predšolske otroke ter učence in učenke, ki jim je slovenščina drugi ali tuji jezik. Za priložnostne tvorjenke sicer velja, da pogosto (hote) rušijo običajno izrazno podobo jezika in imajo zato ob inherentni ekspresivni tudi izrazito intelektualno funkcijo, kar pomeni, da od bralca zahtevajo večjo miselno aktivnost. Vendar pa so priložnostnice obenem izraz stilne igrivosti jezika, ki učeče se pritegne, motivira in spodbudi, da oblikujejo pozitiven odnos do učenja jezika in slovenščine nasploh.

Ključne besede:

besedje,
besedotvorje,
priložnostne
tvorjenke,
slovenščina kot
drugi/tuji
jezik,
mladinska
književnost

NONCE WORDS IN THE PROCESS OF LEARNING SLOVENE FOR CHILDREN AND PUPILS FOR WHOM SLOVENE IS A SECOND OR FOREIGN LANGUAGE

INES VORŠIČ

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
E-mail: ines.vorsic@um.si

Abstract The article highlights nonce-formations in Slovene children's and youth literature through literary works by Lila Prap and Boris A. Novak. As a reflection of linguistic creativity and word-formation innovation, nonce words can be an excellent motivating tool for children who learn Slovene as a second or foreign language. Nonce words often (deliberately) upend the usual expressive nature of language and therefore – in addition to the inherent expressive – also have a distinct intellectual function; they require greater mental activity from the reader. However, nonce words are also an expression of a language's stylistic playfulness, which attracts, motivates and encourages learners to form a positive attitude towards learning the language and Slovene in general.

Keywords:
vocabulary,
word-formation,
nonce
words,
Slovene as
a second/foreign
language,
young
adult
literature

1 Uvod

Zmožnost sporazumevanja z drugimi je ena od bistvenih preferenc človeka. Zato je ključni cilj vsakega učenja jezika pridobivanje oziroma sistematično razvijanje sporazumevalne zmožnosti, osnova zanjo pa je razvoj leksikalne jezikovne zmožnosti, katere srž so besede. Z besedami ljudje od rane mladosti izražamo svoje občutke in želje, potrebe in zahteve, misli in stališča, vrednote in prepričanja ter na ta način zadovoljujemo svoje emocionalne in socialne potrebe. V kumulativnem procesu usvajanja tako maternega kot drugega/tujega jezika predstavljajo torej besede osnovno podlago za pridobivanje oziroma sistematično razvijanje sporazumevalne zmožnosti kot ključnega cilja vsakega učenja jezika.

V skladu s *Kurikulumom za vrtce* (1999) je jezikovna vzgoja pomembna že v vrtcu, v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih (v nadaljevanju VIO) osnovne šole pa ima jezikovni pouk dva temeljna cilja, in sicer: 1) razvijanje jezikovne, narodne in državljske zavesti ter 2) razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Oba cilja sta tesno povezana, saj je slovenščina ne samo materni, temveč tudi učni jezik, ob tem pa je seveda nujno treba upoštevati tudi učence in učenke, ki jim je slovenščina drugi/tuji jezik (v nadaljevanju SDTJ). Tudi učni načrt *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence* (UNP 1 2020) sporazumevalno zmožnost¹ opredeljuje kot sporazumevalno jezikovno zmožnost, ki se v ožjem pomenu členi na troje: jezikovne zmožnosti, sociolingvistične zmožnosti in pragmatične zmožnosti. V okviru jezikovne zmožnosti učenci se SDTJ spoznavajo jezikovna sredstva, ki jih uporabljamo pri sporazumevanju, in to na glasoslovni, oblikoslovni, skladenjski, besedotvorni, besedilotvorni ter pravopisni in pravorečni ravni; učenci spoznavajo besedišče slovenskega jezika ter razvijajo sposobnosti za razumevanje in tvorjenje govorjenih in zapisanih besedil.

Za otroke ter učenke in učence priseljence pa je zlasti v začetni fazi eksplicitno ukvarjanje z jezikom težko izvedljivo, zato je nujno, da učenje jezika poteka ob igrivih in ustvarjalnih dejavnostih, jezikovne vsebine pa se posredujejo in usvajajo na sproščen in neobremenjujoč način (UNP 1 2020: 7). Tudi sicer je v predšolskem in zgodnjem šolskem izobraževanju igra osnovni način učenja. Že Lipnik in Matić (1993: 21–24) navajata igro kot vodilno metodo dela v procesu govorne vzgoje. Načelo igre izhaja iz dejstva, da je igra za otroka dojemanje življenja – igra je učenje

¹ Aktualno pojmovanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem prostoru prinaša *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (SEJO 2011), ki je podlaga za poučevanje jezikov v Evropi.

in učenje je igra. To misel zlahka prenesemo tudi na proces usvajanja (novega) besedja. Da bi učenci usvojili novo besedo in jo ustrezno uzavestili, jo je treba večkrat ponoviti v različnih kontekstih. Tudi za ponavljanje in utrjevanje pa so po učnem načrtu slovenščine za učence priseljence (UNP 1 2020: 31) najprimernejša oblika različne jezikovne igre, npr. spomin, ugibanje besed ipd. Na ta način se izpostavi pozitivna plat usvajanja jezika, kar je sicer tudi eden od temeljnih ciljev projekta DEAL (2020: 9), ki je spodbujen z osrednjim ciljem socialne inkluzije otrok, ki so v neugodnem položaju zaradi svojih jezikovnih in kulturoloških posebnosti ter nepoznavanja jezika, v katerem se šolajo. Poleg pismenosti, povezovanja področij učenja oziroma transdisciplinarnosti, večjezičnosti in jezikovne ozaveščenosti, medkulturne kompetence in različnih oblik učenja so med pomembnejšimi projektnimi izhodišči inovativnost, kreativnost in igrifikacija. Usvajanje jezika mora potekati na privlačen in zanimiv način, pri čemer se otroke spodbuja k aktivnemu sodelovanju, pridobivanje jezikovnega znanja pa poteka skozi igro in zabavo. Še posebej je izpostavljeno merilo kreativnosti, zlasti v spodbujanju otrok k jezikovni ustvarjalnosti (DEAL 2020: 17). Ta se v prvi vrsti odraža v uporabi in tvorbi nenavadnih besed.

Hkrati imajo kljub začetni stopnji učenja drugega/tujega jezika pomembno vlogo izvirna literarna besedila (UNP 1 2020: 32).

Ob upoštevanju navedenega so igrive novotvorjenke v otroški in mladinski literaturi lahko zanimiva možnost in motivacijsko sredstvo za učenje jezika kot drugega/tujega. V pričujočem poglavju zato v smislu obogatitve jezikovnega pouka za otroke, učenke in učence, ki jim je SDTJ, predstavljamo priložnostnice v izbranih otroških in mladinskih literarnih delih. Ker se učenke in učenci priseljenci vključujejo v neposredni pouk (z možnostjo oziroma pravico do dodatnih ur v prvem in drugem letu po preselitvi), je smiselno popestritev² predstaviti ob vsebinah, ki so tudi sicer del učnega načrta za slovenščino in ob tem pojasniti tudi temeljna teoretična izhodišča. Učenke in učenci, ki jim je SDTJ, jezika ne usvajajo samo na formalni ravni, ampak tudi v obliki dodatnih dejavnosti, npr. krožkov in tečajev. A kot ugotavlja Kern (2020: 78), ima besedotvorje v procesu poučevanja/usvajanja jezika

² Poglavje je nastalo ob zavedanju, da so glavna načela usvajanja besedišča (Gower, Phillips in Walters 2005: 145) pogostnost, postopnost, preprostost in konkretnost, kar z drugimi besedami pomeni, da se uvajajo pogoste besede pred manj frekvenčnimi, enostavne pred kompleksnejšimi in konkretne pred abstraktnimi ter splošno rabljene pred tistimi z omejeno rabo, in da mora pridobivanje tujega jezika temeljiti na splošno znani leksiki iz situacij otrokovega vsakdanjika (Brumen 2003), zato so priložnostnice v otroških in mladinskih književnih besedilih izpostavljene kot morebitna popestritev učenja ob ustaljenih metodah in priporočilih za učenje SDTJ, pri čemer je treba upoštevati individualne potrebe, interese in zmožnosti otroka oziroma učenke/učenca.

kot drugega/tujega jezika pogosto neupravičeno marginalno vlogo ali pa je njegova sistematičnejša obravnava skoraj povsem spregledana. Vendar pa razumevanje tvorbenih procesov pomembno prispeva k razvoju in krepitvi leksikalne oziroma jezikovne sporazumevalne zmožnosti. Objektivne težave pri učenju tujega jezika namreč izhajajo tudi iz strukturnih razlik med prvim in drugim oziroma tujim jezikom (Brumen 2003: 127), ki so lahko izrazite tudi na ravni besedotvorja. Sicer pa je poleg leksikalne oziroma jezikovne sporazumevalne zmožnosti nujno, da učeči se razvijajo tudi ustvarjalno in intelektualno zmožnost, ki jo lahko vzpostavljajo tudi in še posebej s pomočjo besedotvornih iger. Prav tako na ravni besedotvorja lahko razvijajo jezikovno, narodno in državljansko zavest tako, da opazujejo, primerjajo, prepoznavajo in opisujejo podobnosti in razlike med svojim maternim jezikom in SDTJ.

2 Besedišče v procesu usvajanja (drugega/tujega) jezika

Besede so temeljna strukturna sestavina slehernega jezika. Vsaka beseda ima svoj pomen, navadno celo več pomenov. Za razvoj jezikovne zmožnosti je tako ključnega pomena poimenovalna/besedna/slovarska zmožnost, tj. »zmožnost poimenovanja prvin predmetnosti (bitij, stvari), njihovih lastnosti, njihove vrste, njihove količine, njihovega dejanja/stanja, sporočevalčevih miselnih procesov (vrednotenja, hotenja, prepričanja, doživljanja ...) itd. z besedami in stalnimi besednimi zvezami« (Bešter Turk 2011: 122). Za celostno obvladovanje besednega jezika je ob poznavanju pomena besed pomembno tudi poznavanje pravil, kako se besede povezujejo v stavke oziroma povedi in besedila, ter pravil za njihovo slušno oziroma vidno oblikovanje. Tako so pomembne tudi upovedovalna/skladenjska/slovnična ter pravorečna in pravopisna zmožnost, kot jezikovne zmožnosti navaja Bešter Turk (2011: 122). Razvoj jezikovne sporazumevalne zmožnosti torej poteka na različnih, med seboj prepletenih jezikovnih ravneh, skladno s temo poglavja pa se osredotočamo na poimenovalno zmožnost, ki je za pridobivanje leksikalnih kompetenc primarni cilj tudi za mlajše učeče se jezika kot drugega/tujega.

2.1 Usvajanje besedišča z vidika učnega načrta za slovenščino (kot drugega/tujega jezika)

Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli (UN 2018: 11) v okviru razvijanja jezikovne in slogovne zmožnosti že v 1. VIO predvideva, da učenci in učenke (1) poimenujejo bitja, predmete, dejanja ipd. v svoji okolici ali na sliki s knjižnimi besedami in besednimi zvezami; (2) razlagajo dane besede oziroma besedne zveze iz besedila in jih smiselno uporabljajo v svojem besedilu; (3) navajajo knjižne besede iz istega tematskega polja, z nasprotnim, enakim, ožjim ali širšim pomenom; (4) tvorijo manjšalnice in ljubkovalnice, ženski par moškemu in obratno, samostalniške izpeljanke iz glagolov (za živega in neživega vršilca dejanja, za dejanje in prostor dejanja) ter pridevniške izpeljanke iz samostalnikov (za svojino in snovnost) ipd. Učenci in učenke v tem obdobju tudi že zaznavajo rabo ekspresivnih besed, (ob koncu vzgojno-izobraževalnega obdobja) ločujejo pomensko podobne besede in razlagajo pomene manj običajnih oziroma neobičajnih besed. V okviru razvijanja recepcijske zmožnosti s tvorjenjem/(po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih pa med drugim razvijajo občutek za zvočnost jezika, in sicer tako, da iščejo rimane besede, »izmišljajo si nove besede (tudi nesmiselnice), besede daljšajo in krajšajo; tvorijo nove besede po vzorcu iz besedila, /.../ sestavijo besedilo, v katerega smiselno vključijo nove tvorjenke« (UN 2018: 17).

V 2. VIO učenci in učenke poimenovalno zmožnost po učnem načrtu za slovenščino (2018: 21) razvijajo tako, da: (1) razlagajo dane besede oz. besedne zveze iz besedila in jih smiselno uporabljajo v svojem besedilu; (2) navajajo knjižne besede z nasprotnim, enakim, ožjim in širšim pomenom in besede iz iste besedne družine; (3) ob danem korenu navajajo knjižne besede iz iste besedne družine; (4) tvorijo pridevniške izpeljanke iz samostalnikov (za izvor in namembnost) ter samostalniške izpeljanke iz pridevnikov (za nosilca lastnosti, napravo in abstraktno lastnost); (5) razlagajo dane večpomenske besede in njihove pomene ponazarjajo v povedih; (6) v besedilu prepoznajo besede oz. besedne zveze s prenesenim pomenom in jih razložijo ipd.

Tudi učni načrt *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence* (UNP 1, 2 2020) v okviru razvijanja jezikovne zmožnosti predvideva, da učeči se spoznavajo jezikovna sredstva, ki jih uporabljamo pri sporazumevanju, na glasoslovni, oblikoslovni, skladijski, besedotvorni, besedilotvorni ter pravopisni in pravorečni ravni; učenci

spoznavajo besedišče slovenskega jezika ter razvijajo sposobnosti za razumevanje in tvorjenje govornih in zapisanih besedil.

2.2 Pomen besedotvorja za usvajanje besedišča

Opazimo lahko, da že zgodaj v izobraževalnem procesu pride do izraza pomen besedotvorja. Slednje nas uči, kako nastajajo besede, po katerih besedotvornih zakonitostih in s katerimi besedotvornimi prvinami. Z besedotvornim znanjem se širi besedni zaklad, z njegovim širjenjem pa zmožnosti za tvorjenje besedil. K besedotvorni problematiki se v šoli, kot ugotavlja Irena Stramljič Breznik (2020: 113), pristopa sintetično (tvorjenje besed posameznih besednih vrst na podlagi skladijske podlage ali opisa, dopolnjevanje besedne družine) in analitično (določanje strukturnih prvin tvorjenke, iskanje motivirajoče besede, določanje skupnega korena besedne družine in tvorjenk, ki vanjo sodijo oz. ne sodijo). Saška Štumberger (2020: 186–187) sintetični pristop, ki v središče postavlja sintezo tvorjenke oziroma besedotvorni postopek (Šekli 2013: 237), prepozna kot zahteven, medtem ko Stramljič Breznik (2020: 113) presoja, da je besedotvorno poglavje pri jezikovnem pouku zahtevnejše še zlasti v primeru analitičnega pristopa. Besedotvorje je torej prepoznano kot kompleksno področje za učence in učenke, ki jim je slovenščina materni jezik, za učence in učenke, ki jim je SDTJ, pa še toliko bolj. Tvorba novih besed namreč ni pogojena samo s poznavanjem besedotvornih pravil, temveč je ustreznost in sprejemljivost tvorjenke odvisna tudi od medsebojno prepletenih kognitivnih procesov. Tvorba besed poteka po vzorcih, ki se jih materni govorniki naučijo z govornim razvojem in jih že zelo zgodaj ponotranjijo, tuji govorniki, ki obvladajo vzorce svojega jezika, pa se morajo vzorcev tujega jezika na novo priučiti (Stramljič Breznik 2020: 133–134). Prav zato je treba pri poučevanju SDTJ upoštevati tudi besedotvorje.³ Ker pa je naša pozornost posvečena otrokom, učenkam in učencem, ki jim je SDTJ, v predšolskem oziroma zgodnjem šolskem obdobju, namen pričujočega poglavja ni obravnava pravil in vzorcev slovenskega sistemkega besedotvorja. Namen pričujočega poglavja je priložnostno besedje izpostaviti kot motivacijsko možnost za usvajanje temeljnega besedišča in se iz kreativne besedotvorne nesistemskosti (na)učiti jezikovne sistemskosti. Tako se učeči se skozi igro seznanijo z besedotvornimi vzorci, ki jim olajšajo pot do leksikalne kompetence v slovenskem jeziku. A velja za razumevanje razlike med regularnim, tj. sistemskim, in neregularnim, tj. nesistemskim, priložnostnim

³ Besedotvorje je, kakor smo že izpostavili, v procesu poučevanja oziroma usvajanja jezika kot drugega in tujega jezika pogosto zastopano oziroma je njegova sistematičnejša obravnava prezrta (Kern 2020: 78).

(okazionalnim) besedotvorjem nekaj teoretičnih izhodišč vendarle na kratko predstaviti. Tudi v smislu razumevanja distinkcije med neologizmi in priložnostnicami (okazionalizmi) ter opredelitve slednjih v otroški in mladinski književnosti.

2.2.1 Temeljna besedotvorna izhodišča slovenskega jezika

Z vidika besedotvorja so besede tvorjene ali netvorjene, tvorjenka pa se pojmuje kot »beseda, sestavljena iz besedotvorne podstave in obrazila« oziroma kot »pretvorbena varianta določene strukturne oziroma funkcijske skladenjske enote« (Vidovič Muha 2011: 23). Tvorjenke so torej besede, ki jih je mogoče morfemizirati na besedotvorno podstavo in obrazilo, obenem pa jim je mogoče določiti skladenjsko podstavo, npr. *ustvarj-alec* ← *tisti+ž*, *ki ustvarja*, *ustvarj-alen* ← *tak*, *ki ustvarja*, *so-ustvarjalec* ← *hkratni ustvarjalec*, *ustvarjal-ka* ← *ženski ustvarjalec*. Na osnovi predvidljivosti tvorbeno-pretvorbene postopkov v besedotvorje usmerjena slovenistična stroka med ustaljene besedotvorne vrste šteje izpeljanke, sestavljenke in zloženske. Izven okvirov sistemskega besedotvorja pa nastajajo nesistemske tvorjenke, ki temeljne besedotvorne zakonitosti namenoma kršijo, saj motiv za njihov nastanek nista poimenovalna nuja ali leksikalna vrzel, temveč izhajajo iz težnje po izvirnosti in izstopanju. Nesistemske tvorjenke imajo torej drugačno funkcijsko vlogo, od sistemskih tvorjenk pa se ločujejo tudi v strukturnem smislu, saj jim ni mogoče določiti skladenjske podstave in jih ni mogoče morfemizirati na besedotvorno podstavo in obrazilo, hkrati pa sta nepredvidljiva tudi število in besednovrstnost podstavnih besed, ki se združijo v novotvorjenko.

Med nesistemskimi tvorjenkami v prvi vrsti izpostavljam **sklope**, ki so kot posebna besedotvorna vrsta v Toporišičevi *Slovenski slovnici* (2000) že prepoznani, a so jih novejša interpretacije (Logar 2006: 93–94) kot tvorbeno nepredvidljive enote že razmejile od tvorbeno predvidljivih, saj ne moremo predvideti niti števila predmetnopomenskih besed niti slovničnega razmerja med njimi (npr. *stoinen*, *nebodigatreba*). Pogosto zasledimo tudi sklapljanje krnov. Posebna vrsta so **prekrivanke**, tj. mlajši tip tvorjenk, ki nastaja s sklapljanjem in krnjenjem dveh, redkeje več samostojnih besed, ki so na določenem mestu izrazno prekrivne. Poseben tip so t. i. prekrivne blizuzvočnice (Sicherl in Žele 2018). K nesistemskim tvorjenkam se uvrščajo tudi okrnjenke in kratice. **Okrnjenke** so besede, nastale s krnjenjem. V slovenski tvorbeni teoriji so obravnavane kot posebna vrsta izpeljave, vendar pa jih s stališča skladenjskega besedotvorja ni mogoče uvrščati med sistemske

enote, saj je nemogoče predvideti, s katere strani se bo motivirajoča beseda krnila, nedoločljiva pa je tudi glasovna dolžina krnitve. Že sam postopek krnjenja je z besedotvornega stališča torej nepredvidljiv postopek, katerega rezultat je krn, ki pa ga ne moremo enačiti z morfemom, četudi je kdaj enak morfemu podstavne besede (Logar 2006: 96). *Slovenska slovnica* (Toporišič 2000: 159) **kratice** obravnava kot tip zloženek, ki nastaja kot kombinacija krnitve in sklapljanja ter obraziljenja s končniškim morfemom, vendar pa kratice nastajajo z združitvijo nepredvidljivo nastalih krnov – ni nujno, da so deli kratic vedno krnjeni do začetnega glasu in potem združeni, čeprav kaže, da je ta tip v slovenščini najpogostejši. Tudi Nataša Logar (2006: 95) ugotavlja, da so lahko podstavne besede krnjene poljubno, do ene ali več črk, tudi do meje enega ali več morfemov, vendar kratičnih krnov ne gre enačiti z morfemi, saj ni mogoče določiti obrazila ali besedotvorne podstave. Atraktivnejša vrsta nesistemske tvorbe, ki pa je vezana na pisni prenosnik, so **grafoderivati**, ki jih opredeljujemo (Stramlič Breznik in Voršič 2009) kot besede, nastale z izrabo posebnih grafičnih možnosti. Postopek tvorbe takšnih besed se imenuje grafiksacija (tudi grafoderivacija) in pomeni sposobnost oblikovanja, pri kateri kot tvorbene prvine nastopajo različna grafična in ortografska sredstva, in sicer z estetsko, ekspresivno, intelektualno in vplivajnsko vlogo. Grafično obogatene so lahko tako netvorjene kot tvorjene besede. Medtem ko običajne tvorjenke novo pomenskost črpajo iz morfemskih sestavin, jo grafoderivati dobivajo z grafičnimi elementi. Grafoderivati imajo tako nov, aktualiziran pomen, pogosto ga lahko razumemo zgolj sobesedilno, medtem ko ga običajna tvorjenka vedno ohranja brez sobesedila. Grafoderivate je mogoče glede na uporabo grafemskih sredstev razvrstiti v več podtipov: 1) *kombinacije tiska*: grafoderivati, ki nastajajo s pomočjo paragrafemskih sredstev, tj. s kombinacijo normalnega, ležečega, krepkega tiska, z različno obliko, barvo pisave, kombinacijo velikih, malih črk ipd., pogosto je t. i. iskanje besede v besedi, ki se nato grafično izpostavi; 2) *vključevanje znakov in simbolov*: v besedo se lahko vključujejo grafična sredstva, kot so števila, znaki in simboli; 3) *vključevanje ločil* kot grafiksacijskega elementa; 4) *vključevanje slike* kot grafiksacijskega elementa; 5) *anagrami ali premetanke*: besede z obratnim ali kako drugače spremenjenim črkovnim zaporedjem; 6) *mešanje pisave*: grafoderivati, ki nastajajo s kombinacijo različnih pisav (npr. latinične in cirilične).

Posamezne inovativne primere nesistemske tvorbe pojasnjujemo v nadaljevanju poglavja, ki se osredotoča na priložnostnice v otroških in mladinskih umetnostnih besedilih. Najprej pa je treba še pojasniti, kaj priložnostnice pravzaprav so.

2.2.2 Priložnostne tvorjenke

Čeprav priložnostnice segajo na obrobno območje jezikovnega sistema, so odraz ustvarjalne prožnosti jezika. Natančna opredelitev pa zahteva nekaj razmisleka. Če jih skušamo definirati z vidika leksikona, namreč hitro trčimo ob dilemo. Po eni strani se obravnavajo v okviru neologizmov, po drugi strani se od neologizmov tudi jasno razmejujejo. Pri tem pa že odgovor na vprašanje, kaj je neologizem, ni enostaven. *Slovenska slovnica* (Toporišič 2000: 130) neologizem razlaga kot mlado tvorbo, časovno obarvano besedo, ki s pogostnejšo rabo preide v stilno nevtralno besedje, sicer pa ostane priložnostna; *Slovenski pravopis* (2001) neologizem opredeljuje kot novo besedo; *JSKJ 2* (2014) pa kot novo besedo ali zvezo, ki še ni splošno uveljavljena – v razlago (sopomensko) vključuje izraz *novotvorjenka*, ki nakazuje, da je neologizem na novo tvorjena beseda. Pri definiciji priložnostnic je tako treba upoštevati vidik leksikaliziranosti (širša opredelitev) in vidik tvorjenosti (ožja opredelitev). Upoštevajoč vidik leksikaliziranosti je opazno razlikovanje med neologizmom kot tisto besedo, ki je v neki jezikovni skupnosti že lahko sprejeta, a še občutena kot nova, in priložnostnico kot tisto besedo, ki je enkratna in neustaljena tako v slovarju kot v jezikovnem sistemu. Z vidika tvorjenosti pa se po vzoru zahodnoslovanskega jezikoslovja (Buzássyová in Martincová 2003: 262) priložnostnice razmejujejo glede na to, ali nova beseda uresničuje možnosti besedotvornega sistema ali pa besedotvorne zakonitosti krši oziroma ruši. Novotvorjenke, ki nastajajo v skladu z besedotvornimi pravili, so potencialne in imajo možnost postati ustaljena sestavina jezikovnega leksikona, novotvorjenke, napravljene po nesistemskih besedotvornih vzorcih, pa so trenutne in ostajajo zunaj slovarja kot priložnostnice. Vendar pa širši leksikalni vidik nikakor ni zanemarljiv, saj lahko status priložnostnic ohranjajo tudi sistemske tvorjenke, ki vznikajo s funkcijo stilnega učinkovanja. Ekspresivnost je prepoznana kot inherentna lastnost priložnostnic (Liptákova 2008: 67) in tako sistemske kot nesistemske tvorjenke so v širšem leksikalnem smislu lahko ekspresivne. Pri slednjih je znak ekspresije že sama besedotvorna inventivnost, pri prvih pa so nosilci ekspresivnega naboja morfemi. Stilna zaznamovanost še posebej pride do izraza ob neobičajni morfemski kombinatoriki. Priložnostno besedotvorje se pogosto zgleduje po že obstoječih tvorbenih vzorcih oziroma novo besedo oblikuje po analogiji z že znanimi besedami. Pri takih tvorjenkah ni zaznamovana niti besedotvorna podstava niti obrazilo, temveč je zaznamovana njuna kombinacija (Logar 2006: 92).

Priložnostnico ali okazionalizem zatorej dojemamo kot besedo, ki je nastala priložnostno, glede na pragmatične okoliščine, in je pogosto motivirana iz ekspresivnih spodbud.⁴ Na osnovi tvorjenosti pa je mogoče razmejiti dvojje: (1) priložnostne novotvorjenke, ki zaznamovanost realizirajo z neobičajno kombinatoriko morfemskih sestavin, a so zaradi ohranjanja besedotvorne sistemskosti potencialna sestavina slovarja (npr. *sladoleđ-o-ljub-ec* ← *tisti+ž, ki ljubi sladoleđ*), čeprav to ni njihov namen, (2) priložnostne novotvorjenke, ki namenoma kršijo besedotvorne zakonitosti, zaradi nesistemskosti pa ostajajo brez možnosti uslovarjenja (npr. *člopica* < *človek* + *opica*).

Kot poudarja Poix (2018), izvorne novotvorjenke v otroških in mladinskih umetnostnih besedilih niso namenjene zapolnitvi leksikalnih vrzeli in obogatitvi jezika, temveč je njihova vloga obogatitev konkretnega literarnega besedila, zato se uvrščajo k okazionalizmu in ne k neologizmu.

3 Priložnostnice v procesu učenja slovenščine kot drugega/tujega jezika

Ker je besedotvorno področje jezikovnega pouka nekoliko zahtevnejše, je toliko bolj pomembno, da ga učencem približamo z vidika tvorbene kreativnosti in igrivosti. Zato v poglavju izpostavljam predvsem tisto, kar od jezikovne norme in standardne leksike odstopa, a učeče se spodbuja k dovtetnosti za drugačno, posebno, izstopajoče, obrnjeno, izmišljeno. To je namreč tisto, kar je otrokom po naravi blizu, zato jih zlahka spodbudimo k temu, da si besede izmišljajo tudi sami. Za razvoj govora in usvajanje besedišča je t. i. nonsensno izražanje nesmiselno le na videz, dejansko pa tako otroci krepijo svojo ustvarjalnost in domišljijo, s pomočjo nelogičnega hkrati spoznavajo logično, s pomočjo narobe hkrati prav. In tako se iz kreativne nesistemskosti učijo tvorbene sistemskosti. Za tovrstno spoznavanje, usvajanje in utrjevanje besedišča so odlična predloga literarna besedila otroške in mladinske književnosti. V nadaljevanju pojasnujemo zakaj.

⁴ Priložnostnice so, kot poudarja Chanpira (1972, v Liptákova 2008: 67), ekspresivne, saj je ekspresivna vsaka deformacija jezikovne norme, vsaka aktualizacija oziroma deavtomatizacija.

3.1 Priložnostnice v otroški in mladinski književnosti

Literarna besedila dopuščajo veliko avtorske svobode in tvorbeni mehanizmi so tu še posebej dinamični.⁵ Nove besede so tvorjene z namenom stilnega učinkovanja in kot atraktivnejša vzporednica že obstoječih leksemov, pogosto v nasprotju z merili besedotvornega sistema. Otroška in mladinska književna besedila z namenom pritegnitve in fascinacije uresničujejo primarni namen besedne invencioznosti in so posebej bogat vir stilne igrivosti jezika. Še posebej, če gre za nonsensno književnost, za književna besedila, ki na prvi pogled niso smiselna, predstavljajo domišljjski svet, ki pa je otrokom blizu in smiseln.⁶ Kakor izpostavlja Barbara Simoniti (1997), se nonsens ali nesmisel, nesmiselna literatura, bodisi v prozni bodisi poetični literarni formi, pogosto povezuje z neologizmi⁷ in besedotvornimi postopki nasploh. Besedna igra, zvočno poigravanje, sestavljanje besed, ki ne sodijo skupaj, kršenje jezikovnih pravil ipd. Svetina (2015: 39) prepoznava kot osrednje oblikovne postopke nonsensa.

Besedotvorno izvirnost je sicer mogoče opaziti kot odliko številnih slovenskih mladinskih avtoric in avtorjev. Za predstavitev priložnostnih tvorjenk v procesu poučevanja SDTJ za otroke v predšolskem zgodnejšem formalnem izobraževalnem obdobju smo izbrali književna dela Lilijane Praprotnik - Zupančič, ki ustvarja pod umetniškim imenom Lila Prap, in Borisa A. Novaka. Za to smo se odločili, ker sta bila avtorja z vidika kakovosti literarnih del in jezikovne ustvarjalnosti svojega opusa že prepoznana.⁸ Nesporna kakovost je najpomembnejši element izbire bralnega gradiva, še zlasti leposlovja (Haramija 2021, v tisku). Hkrati pa smo se za omenjena avtorja odločili zato, ker sta oba pri pouku slovenščine, kamor se neposredno vključujejo tudi otroci priseljenci, obravnavana skladno z učnim načrtom v okviru razvijanja zmožnosti doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnih besedil. Književna dela Lile Prap učenci in učenke spoznavajo v 1. VIO, dela Borisa A. Novaka v 2. VIO. A začnimo pri predšolskih otrocih – tudi za programe v slovenskih vrtcih velja, kakor je zapisano v *Kurikulumu za vrtce* (1999), da sta spodbujanje jezikovnega razvoja za učinkovito in ustvarjalno govorno zmožnost, kasneje tudi

⁵ To velja tudi za literarna besedila za odrasle. Besedotvorno ustvarjalnost v leposlovju za odrasle je raziskovala npr. Andreja Žele (2014: 559–566).

⁶ Kot izpostavlja Igor Saksida (2015: 34), v trenutku, ko bralec odkrije smisel nonsensa glede na zunajbesedilno realnost, nonsens ni več le igra besed, ampak resen razmislek o povsem realnih pasteh človeškega sveta.

⁷ Na potrebno razmejitev pojma neologizem in okazionalizem oziroma priložnostnica smo v poglavju že opozorili.

⁸ Literarno ustvarjanje Lilijane Praprotnik Zupančič - Lile Prap je podrobneje predstavila Dragica Haramija (2007: 51–64), besedotvorne posebnosti njenih književnih besedil pa je predstavila že Irena Stramljič Breznik (2010: 143–147). Na izvorno poigravanje z jezikom v književnih besedilih Borisa A. Novaka sta opozorila Milena Mileva Blažič (2013) in Igor Saksida (2015).

bralno in pisno, in spodbujanje doživljanja umetniških del ter umetniškega izražanja med osrednjimi cilji predšolske vzgoje. To seveda velja tudi za vrtčevske otroke, ki jim je SDTJ.

3.1.1 Priložnostne tvorjenke v otroški in mladinski književnosti Lile Prap

Z vidika tvorbene ustvarjalnosti, torej za opazovanje in raziskovanje priložnostnih tvorjenk v besedilu, so v predšolskem obdobju zelo primerna književna dela večkrat nagrajene avtorice Lile Prap. Osnovna poetika omenjene književnice namreč temelji na besednih igrar, duhovitost in ustvarjalnost njenih književnih del pa izhaja (tudi) iz igrivosti izrazja in nonsensa, ki ustvarja razpoloženje komičnega (Haramija 2007: 51). Odličnost njenih slikanic se kaže na jezikovni in likovni ravni, s čimer avtorica ustvarja kakovosten tip avtorske slikanice, namenjene otrokom v predbralnem in tudi zgodnjem bralnem obdobju (Haramija 2007: 51).

V predšolskem obdobju poteka razvoj otrokovega besedišča izjemno hitro, tako v količinskem kot kakovostnem smislu, s starostjo pa se spreminja tudi raba besednih vrst. Sprva otroci uporabljajo večinoma medmete in samostalnike (Marjanovič Umek, Božin, Čermak, Štiglic, Bajc in Fekonja Peklaj 2016). Raba medmetov ni presenetljiva, saj gre za prvo obdobje jezikovne faze v razvoju govora, ki je nekakšen prehod iz t. i. predjezikovnega obdobja; raba samostalnikov pa dokazuje, da je otrokov govor v tem obdobju še zelo konkreten (Kranjc 1996: 319). Otroci začnejo najprej usvajati besede, ki označujejo predmete v okolici, kasneje se priključijo besede, ki označujejo odnose med temi besedami. Z naraščajočo starostjo delež medmetov izrazito upada (Marjanovič Umek, Božin, Čermak, Štiglic, Bajc in Fekonja Peklaj 2016: 14). Vendar pa so prav medmeti⁹ tista besedna vrsta, ki ima visok besedotvorni potencial oziroma motivacijsko moč za ustvarjanje novih besed (Stramljič Breznik 2014, 2015). Tako lahko otroci svojo tvorbeno kreativnost in usvajanje novih besed pridobivajo in utrjujejo tudi s pomočjo medmetov oziroma priložnostnih besed, ki iz medmetov nastajajo.

⁹ Medmeti (ali interjekcije) so nepregibna besedna vrsta z nestavčnočlensko vlogo (Vidovič Muha 2000: 20–32), zato jih lahko uporabimo samostojno kot pastavke, ki so v določenem kontekstu povsem smiselni in ne zahtevajo pojasnila (Toporišič 2000: 450–462). Po slovnični tradiciji (Toporišič 2000: 450–462) jih delimo na: 1) razpoloženske, ki izražajo človekovo razpoloženje; 2) posnemovalne ali onomatopejske, ki posnemajo šume in glasove oziroma zvoke ter gibe; 3) velevne, s katerimi velevamo ali vzpostavljamo medčloveški stik.

V slikanici *Živalske uspavanke* (Prap 2013) npr. najdemo priložnostnice z glasovno asociacijo na oglašanje živali, npr. v *Mačji uspavanke*:

Mrrrnjav, brrrnjav, // prredem si sanje iz mesečne pprreje, // da laže bom spal! // Mrrrnjav, brrrnjav ...

ali *Uspavanke za Kače*:

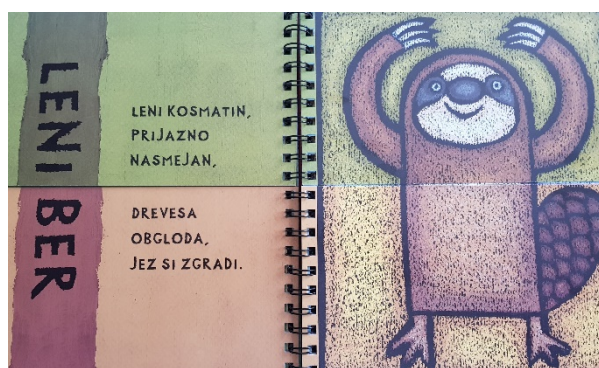
Sspi, sssineke, ssspi! // Ssrebrna kača // ssse v sssvitek obrača, // z neba ssse mi sssmeji ...

Z besedotvornega vidika gre za t. i. grafoderivate, ki z reduplikacijo oziroma ponavljanjem glasovnih oziroma črkovnih sestavin v konkretnih primerih izpostavljajo oglašanje živali. S takšnimi priložnostnicami otroci ne le bogatijo besedni zaklad, temveč s pomočjo onomatopeje tudi vadijo artikulacijo glasov.

Izvirna je slikanica *Zakaj* (Prap 2002), ob kateri lahko otrok samostojno razvija svoje besedilo. V slikanici zasledimo t. i. sklope prekrivanke. To so priložnostnice, tvorjene na podlagi poljubnih krnitvenih in sklopnih postopkov. Na ta način so izvirno poimenovane izmišljene hibridne živali. Avtorica predstavi v knjigi štirinajst živali (hijeno, zebro, kita, nosoroga, kamelo, krokodila, žirafa, kenguruja, nilskega konja, leva, kačo, mroža, opico, slona), vsaka od živali se razteza čez dve strani slikanice.¹⁰ Na veznem listu je nakazano, da s »križanjem« nastajajo nove, hibridne živali (nova žival nastane tako, da avtorica nariše polovico ene živali in polovico druge in jo v skladu z ilustracijo tudi poimenuje). Tako so v slikanici različni tipi sklopov: a) sklopita se celotna prva podstavna beseda in zadnji del druge podstavne besede, npr. *levača < lev + kača*, *mrožpica < mrož + opica*, *mrožena < mrož + hijena*, pri teh sklopih je zanimivo, da izglasje spominja na priponsko obrazilo ženskospolskih izpeljank; b) sklopita se celotna prva podstavna beseda in zadnji del druge podstavne besede, pri čemer se začetne črkovne sestavine obeh podstavnih besed prekrivajo, npr. *kačamela < kača + kamela*, *kamelača < kamela + kača*; c) sklopita se prvi del prve podstavne besede in zadnji del druge podstavne besede, npr. *kačgoru < kača + kengoru*, *kamelgoru < kamela + kengoru*, *žiramela < žirafa + kamela*; č) sklopita se prvi del prve podstavne besede in zadnji del druge podstavne besede, z vmesnim samoglasnikom *o* pa tovrstne tvorjenke spominjajo na tvorbeno strukturo zloženk, npr. *žirafogoru < žirafa + -o- + kengoru*; d) druga podstavna beseda se vrine v prvo podstavno besedo, npr. *mrolevž < mrož + lev < mro- + lev + -ž*.

¹⁰ Pri vsaki živali je zastavljeno vprašanje z eno značilnostjo, ki je resnična oziroma za žival tipična in jo vsi otroci poznajo (npr. zakaj se hijene smeji, zakaj so zebre progaste ipd.), nato pa v smislu nonsensa poišče štiri smešne, nemogoče ali kako drugače zabavne odgovore, ki delujejo logično prepričljivo: *Zakaj se hijene smeji? Ker niso čisto pri pravi. Ker so otrože. Ne vem. Žgečka jih, ko bose bodijo po travi.* (Prap 2002: 9–10, v Haramija 2007: 57).

Za predšolske otroke je posebej zanimiva tudi slikanica *Kraca* (Prap 2015). Slikanica vsebuje osemnajst pesmi o živalih (na levih straneh) in osemnajst celostranskih ilustracij (na desnih straneh). Slikanica je zasnovana tako, da je vsaka stran vodoravno prerezana, s čimer ponuja možnost, da otroci sami s poljubnim kombiniranjem spodnjega in zgornjega dela slikanice sestavljajo različne nenavadne živali in hkrati tudi poimenovanja zanje. Podobno, kot smo opisali zgoraj, nastajajo različni tipi sklopov oziroma prekrivank, npr. *kraca* < *krava* + *opica*, *mašič* < *maček* + *prašič*, *leniber* < *lenivec* + *bober*, *leved* < *lev* + *medved*, *hobotulj* < *hobotnica* + *metulj*, *kraček* < *krava* + *maček*, *levin* < *lev* + *pingvin*, *slofin* < *slon* + *delfin*, *skovec* < *skovik* + *lenivec*, *žavin* < *žaba* + *pingvin* itd. S tem se odpirajo številne možnosti za tvorbeno kreativnost. Slikanica je za širjenje besednega zaklada otrok, ki jim je SDTJ, tako primerna z dveh vidikov – s pravilno postavitvijo strani slikanice otroci spoznavajo ustrezna poimenovanja živali, s kombiniranjem novih živalskih križancev pa krepijo tvorbeno ustvarjalnost in oblikujejo izvirne besede. V procesu učenja oziroma poučevanja jezika kot drugega/tujega je treba ohranjati zavedanje o maternem jeziku učenk in učencev priseljencev kot najmočnejšem sredstvu sporazumevanja in sredstvu identifikacije, zato so lahko tovrstne besedne stvaritve tudi spodbuda za to, da učenci in učenke, ki jim je SDTJ, ustvarjajo v maternem jeziku ter opazujejo in predstavijo podobnosti ter razlike med svojim prvim jezikom in slovenščino, morebiti pa ustvarijo tudi hibridne živali tako, da eno polovico poimenujejo v maternem jeziku in drugo v tujem.



Slika 1: Leniber v slikanici *Kraca*

Vir: Lila Prap (2015)

Obenem lahko ob pesmi, ki jo s kombiniranjem strani in živali dobimo, otrokom poenostavljeno nakažemo tudi tvorbeno sistemskost, npr. »*Leni kosmatin, prijazno nasmijan, drevesa obgloda, jez si zgradi.*«

kosmat-in ← *tisti, ki je kosmat*

prijažen-o ← *tako, da je prijažen (na prijažen način)*

nasmej-an ← *tak, ki se nasmeji*

Z glagoloma *ob-gloda* in *z-gradi* pa lahko opozorimo na vidske pare.

Otroška književna besedila s tematiko živali so primerna za usvajanje temeljnega besedišča, otroci spoznavajo poimenovanja za živali, izpostavljeno jezikovno ustvarjalnost, priložnostnice, ki nastajajo ob hibridizaciji, pa lahko izkoristimo tudi tako, da učečim se skozi igro besed predstavimo npr. tvorbo manjšalnic, npr. *majbna kamelača* → *kamelač-ica*, *majben slofin* → *slofin-ček*, *majben levin* → *levinček*, *majben mrolevšč* → *mrolevšček*. To seveda povežemo s tvorbo manjšalnic ustaljenih podstavnih besed, pri čemer lahko opozorimo na obrazilno raznolikost, npr. *lev-ček* : *mrošč-ek* ipd. Podobno velja za tvorbo feminativov in maskulativov, npr. *ženski levinček* → *levinč-ica*. Skozi tako igro lahko na osnovi ustaljenih podstavnih besed povežemo vzporednice in opozorimo na razlike v obrazilih tudi pri tvorjenju ženskih oziroma moških parov, npr. *lev* : *lev-inja*; *slon* : *slon-ica*; *pingvin* : *pingvin-ka*.

Za nekoliko starejše otroke je lahko zanimiva zbirka *Zgodbe in nezgodbe* (2016, prva izdaja 1993). Gre za prvo knjižno izdajo Lile Prap, v kateri so zbrana predvsem nonsensna besedila – kratke zgodbe in pesmi, v katerih se avtorica na različne načine poigrava z besedami: odvzema, dodaja, grafično izpostavlja in vzpostavlja nove pomene.

V zgodbi *Očetovski dan* (Prap 2016: 38) izstopajo izvorni sklopi: *očineja* < *oč(e/i)* + *matineja*, *očetirati* < *oče* + *matirati*, *očematičen* < *oče* + *matematičen*, *očetura* < *oče* + *matura*, *očetice* < *oče* + *matice*, *očetični* < *oče* + *matični*, *Očija* < *Oče* + *Matija*. Navedene priložnostnice je avtorica ustvarila tako, da je besede z začetnim črkovnim zaporedjem *mat-* v tem delu krnila, krnjeni del besede pa nadomestila z besedo *oče*.

Pozornost pritegne zgodba z naslovom *Prepir na pašniku* (Prap 2016: 44), kjer znova lahko opazimo aktualizacijo pomena z zvočnim slikanjem, in sicer s tipičnimi posnemovalnimi medmeti za oglašanje živali:

»Ovca, ki je imela zelo dolg jezik, si ni mogla kaj, da ne bi podražila krave: »Kaj pa ješ, da si tako deBEEEla?«

»MUUUUlim travo!« ji je jezno odgovorila krava.

»Jej raje **BEEE**zeg in **BEEE**rivko! Ji je svetovala ovca.«
»**MEEE**ni se zdi, da si po bezgu in berivki dosti bolj neu**MEEE**n!« se je v prepir vmešala kokoš, ki je kluvala semena okoli njihovih nog.
»Mama, ne v**PIPIPI**kuj se v vse pre**PIPIPI**re, saj vidiš, kako **PIPIPI**sano gledajo! Ne bi rad končal pod njihovimi težkimi ko**PIPIPI**ti!« je skušal mlad petelinček ustaviti svojo razburjeno mamo.
»Kaj se spet kre**GAGAGA**tel!« je jezno zavreščala gos, ki je priracala mimo. »Prave z**GAGAGA**ge ste vsi skupaj! Sultan, poma**GAGAGA**j mi razgnati te prepirljivke!«
»Nji**HOV** prepir me ne zanima! **GRRRRRR**em raje spat!« je rekel pes Sultan in odšepal proti svojemu ležišču na robu pašnika.« (Prap 2016: 44)

Grafične priložnostnice z izpostavljenostjo onomatopoeično prvino – oglašanje žabe – najdemo tudi v pesmi *Žabja regata*:

»Čoln je po**KVA**rjen,
to strašna je zad**REGA, REGA!**
Pokvaril ga je **GREGA, REGA,**
Ko smo odpluli z b**REGA, REGA!**
Dosti je tega k**REGA, REGA,**
Rešimo raje se na lo**KVA**nj,
Nekaj me že v nogo d**REGA, REGA.**« (Prap 2016: 86)

Prepoznaven način avtoričinega jezikovnega poigravanja so torej grafične priložnostnice, pri katerih s pomočjo grafiksacije, z velikimi tiskanimi in krepko označenimi črkami znotraj ene besede izpostavi drugo in tako vzpostavlja aktualizirano pomensko strukturo besed. V kratki zgodbi *Helena iz Lenarta* tako izpostavi karakterno lastnost literarne junakinje:

»V **LENA**rtu je živela deklica He**LENA**, ki je bila grozno **LENA**. Če ji je kdo le namignil, da bi pospravila stanovanje, je postala vsa ze**LENA**, se vrgla na ko**LENA** in pričela jokati. Še enega po**LENA** ni hotela prinesti, da bi mama lahko zakurila. Kljub temu da ni nič delala, pa je hotela nositi samo svi**LENA** oblačila.
Ko so se z družino preselili v **LENA**davo, je He**LENA** spoznala dečka z imenom Ti**LENA**, ki je bil še bolj **LENA** kot ona. Ta je vsak dan pojedel obi**LENA** obrok po**LENA**te, in to je bilo edino delo, ki ga je opravljal. Še do stranišča se mu ni ljubilo iti, zato je nosil p**LENA**ice. Ko so mu drugi očitali, da širi si**LENA** smrad po sobi, jim je odvrnil, da so ma**LENA**kostni.

He**LENA** in Ti**LEN** sta se zelo dobro razumela. Naredili so jima stek**LENO** verando, kjer sta neumorno počivala, jedla mas**LENE** kruhke in opazovala je**LENE**, ki so se v meg**LEN**ih dneh prišli past prav do hiše.« (Prap 2016: 46)

Milan Crnković (1980, v Haramija 2009: 122) tovrstno poigravanje z besedami imenuje nonsensna etimologija, Irena Stramljič Breznik (2010: 144) postopek iskanja določenih besed v delih drugih besed, ki vključujejo enako črkovno zaporedje, imenuje naivno etimologiziranje. Ranko Bugarski (2002: 217–238) jih s tvorbenega vidika obravnava kot »leksičke skrivalice« in jih tako uvršča med prekrivanke, pri katerih je posamezni segment grafično izpostavljen z velikimi tiskanimi črkami. Velja izpostaviti, da je tovrstna igra besed omejena na zapisana besedila, v govornjeni besedi bi se kreativnost izgubila. Ker gre za grafično izpostavitve besede v besedi, lahko tovrstne priložnostnice uvrstimo h grafoderivatom.

Otrokom, ki jim je SDTJ, lahko predlagamo, da se spomnijo še kakšne besede, v kateri prepoznajo pridevnik *len*, morebiti pa iščejo nove besede, v katerih najdejo druge besede. Ali pa morda številke.

Poseben tip grafoderivatov prinaša kratka zgodba *5ra in Mil1* (Prap 2016: 54). Kot grafemska prvina tu nastopata števili 5 in 1. Kombinacija črk in števil v besedi je sicer pogosta in prepoznavna značilnost zlasti mobilne in spletne komunikacije s težnjo po jezikovni gospodarnosti, Lila Prap jo posrečeno vnaša v mladinsko poetiko, tako da je del besede nadomeščen s številko:

»**5ra** in **Mil1**. **5ra** se pridno uči in med poukom nikoli ne kle**5a**, zato ima same **555**. **Mil1** pa je bolj **l1**. **Nob1** snov je ne zanima in ima same **111**. Njena ses**3ca**, ki je **3** leta mlajša in še ne hodi v šolo, se s**3nja** s **5ro**, da se bo morala **Mil1** bolj potruditi v šoli, če bo hotela izdelati razred z **2**.« (Prap 2016: 54)

V zbirki *Zgodbe in nezgodbe* (2016) pa je mogoče zaslediti še eno ustvarjalno posebnost, na katero je prav tako opozorila Irena Stramljič Breznik (2010: 145–146), in sicer gre za obratni proces, kot ga predvideva besedotvorje, ki raziskuje, kako se besede tvorijo oziroma sestavljajo. Lila Prap namreč v zgodbi *Vse o nosu* na novo vzpostavljena pomenska razmerja med besedo in besedno zvezo ustvari z razstavljanjem na predlog in samostalnik:

»/.../Kadar jo dobiš PO NOSU, to lahko zelo škodi tvojemu PONOSU. Vsaka stvar, ki ti pride DO NOSA, je DONOSNA. In če z ZANOSOM hodiš ZA NOSOM, boš še daleč prišel!« (Prap 2016: 42)

V pesmi *Za vsakega nekaj* pa je Lila Prap z razstavljanjem ustaljene besede ustvarila smiselne besedne zveze količinskega pridevniškega določila in samostalnika:

»**ENA KOST** za **ENAKOST**, // **TRI NOGE** za **TRINOGE**, // **PET ROL** za **PETROL** // in **STOTAK** za **STO TAKIH**, // kot si ti.« (Prap 2016: 67)

Podobno ustvarjalna je pesem *Kaj ima kdo rad*. Avtorica znova razstavlja običajne besede, tokrat tako, da izpostavi besedo *rad*, tako razstavljena beseda pa, kakor opozarja tudi Irena Stramljič Breznik (2010: 145), nima vedno smiselnega samostojnega pomena, npr. *ima RAD *OVEDNO mamo*.

»Je kdo, ki ima **RAD OVEDNO** mamo, // še kdo drug se najde, ki ima **RAD ODARNEGA** očeta. // Malokdo ima svoj **G RAD**, // skoraj vsak izmed nas pa ima **RAD IRKO**. // Dekleta nimajo **B RADE**, a vsako bi **PA RADO** gledalo. // Kdor je lačen, ima **RAD IČ**, // in žejni ima **RAD ENSKO**. // Zaspané ima svoj **POG RAD**, // otročé bi imelo **NAG RADO**. // Vsak planinec bi **RAD UHO** preplezal in vsak bi imel **RAD OST** v srcu.« (Prap 2016: 67)

Tovrstne primere je treba predstaviti poenostavljeno in tako, da učečih se ne zmedejo. Morda navdih za utrjevanje besedišča ob tovrstnih primerih najdemo tako, da učeče se spodbudimo, da sami poiščejo še več besed, v katerih prepoznajo besedo *rad*, npr. *radio*, *radiator*, *radar* ipd. Ali pa razstavljeno besedje izkoristimo za to, da učeči se poiščejo besede, ki sodijo v isto besedno družino, npr. *radoveden* – *radovednica*, *radovednež*, *radovedno*, *radovednost* ipd.

3.1.2 Priložnostne tvorjenke v mladinski književnosti Borisa A. Novaka

Nonsensno poigravanje z jezikom in vrsto priložnostnih tvorjenk najdemo tudi v literarnem opusu Borisa A. Novaka, ki zaradi domiselnega poigravanja z zvenom in pomenom sodi med najbolj izvirne slovenske mladinske pesnike (Blažič 2013). Tvorbeno bogata je zlasti poezija, objavljena v zbirki *Prebesedimo besede* (1981), ki je v šolskem okolju kot zanimiva tudi z besedotvornega vidika že prepoznana. Že v naslovu zbirke je izvirna glagolska sestavljenka *prebesediti* s predpono *pre-*, kar bi lahko razumeli kot drugače besediti, torej v smislu spremembe, predrugečenja,

preoblikovanja. Ko avtor na začetku nagovori učitelje otroke in napove, da je knjižica polna »prebesedenih besed«, uporabi tudi višjestopenjsko pridevniško tvorjenko *prebesed-en* ← *tak, ki se prebesedi*.

Na to, da so medmeti izredno igriv element jezika, smo opozorili že pri obravnavi priložnostnic Lile Prap, ki ji medmeti večinoma služijo za ponazarjanje oglašanja živali. Boris A. Novak pa s ponavljanjem črkovnih elementov ustvarja posnemovalni medmet z različnimi asociacijami: tako npr. s ponavljanjem črke *z* asociira spanje:

»/.../Budilko prebesedimo v – zzzbudilko. /.../ Popravljen beseda zzzbudilka zzzvoni kot zzzmešana! /.../«

»/.../Budilka je – zzzver! // Zzzver, ki že navsezgodaj zzzjutraj dela zzz, zzz. // Zzzver, ki grizzze zzz zzzvonjenjem. // Že zzzgodaj – še prezzgodaj! – zzzjutraj// budilka takole zzzvoni: // Zzzbudi se, zzzbudi se, // pozzno je že! // (Grozzno! Jzzz bi pa tako rad še malo spal ...) // A budilka kot zzzanalač zzzvoni: // Zzzbudi se, zzzbudi se, // zzzajtrk je že! // (Grozzno! Jzzz bi pa tako rad še malo sanjal ...) // A budilka kot blazzna zzzvoni: // Zzzbudi se, zzzbudi se, // šola je že! // Zzzmeraj zzzamujaš, // zzzaspane! // Zzzdajci se zzzares zzzbudim in se razzzjezzim: // Budilka, tis ploh nisi budilka! // Ti si ena groozzna – zzzbudilka!« (Novak 1981)

Izstopajoča je tvorjenka *zzzbudilka*, za katero bi lahko rekli, da je sklop medmeta *zzz* in samostalnika *budilka*, najverjetneje z analogijo po skladijski podstavi z dovršnim glagolom *tista-z, ki zbudi* → *zbudilka*.

Boris A. Novak s pomočjo onomatopejskih medmetov, ki posnemajo smeh, tvori sklope, npr. *hubuluna* < *hubu* + *luna*, *hebesmeh* < *bebe* + *smeh*, *bobovode* < *bobo* + *vode*, *hibiplimahaba* < *hibi* + *plima* + *haha*.

Priložnostnice z medmetom *rrr* zasledimo tudi v pesmi *Vestne snažilke tožba*: »O, kako sovrražim mrrrgolazen, // ki zasluzi strrrašno smrrrtno kažen.« (Novak 1995: 46)

Sicer pa je mogoče v zbirki *Prebesedimo besede* (1981) zaslediti tudi priložnostne sistemske tvorjenke. Takšna je medponsko-priponska podredna zloženka *zvezd-o-plov-O* ← *tisti+z, ki plove med zvezdami*. Nekaj je primerov sistemskih priložnostnic, nastalih po analogiji, navadno na osnovi paronimije ali blizuzvočnosti, npr. medponsko-priponska podredna zloženka *med-O-jed-O* ← *tisti+z, ki je med* (< *medved*),

vs-e-rim-je ← *tam*, *kejer se vse rima* (< *vsemirje*), izpeljanka iz predložne zveze *brez-etr-je* ← *tam*, *kejer je brez etra* (< *brezvetrje*). Ob tovrstnih tvorjenkah učenci se lahko prepoznajo motivirajoče enote in besedotvorne prvine, iz katerih izhajajo nove tvorjenke, ter opazujejo nenavadne morfemske kombinacije, ki sprožajo stilno učinkovanje.

Na osnovi analogije po že obstoječi besedi so nastale tudi tvorjenke *tihohodci*, *tiholazci*, *tihotipci*, *hrupotapci* < *tihotapci*, *hrupotapiti* < *tihotapiti*. Pesem je zapisana tako, da lahko iz nje zlahka razberemo, kako oziroma iz česa so nove tvorjenke motivirane.

»Pssst!
Tihotapci tihotapimo.
Tihotapci smo tihi.
Tihotapci smo tipi.
Tihotapci smo – tihotipci.

Tihotapci tiho hodimo.
Tihotapci tiho lazimo.
Tihotapci smo tihohodci in tiholazci.

Tihotapci med sabo ne maramo hrupotapcev,
ker hrupotapci ne tihotapijo, ampak hrupotapijo.

Tihotapci pa smo tihi, tihi.
Tihotapci smo – pssstihotapci.

Zato – pssst.« (Novak 1981)

Tvorjenka *tihotap-ec* ← *tisti+_z*, *ki tihotapi* je višjestopenjska izpeljanka iz glagola *tihotapiti*. Ker je tihotapec »tip«, avtor tvori samostalniško zloženko *tih-o-tip-ec* ← *tisti+_z*, *ki je tih tip*. Tudi za samostalniški zloženki *tih-o-bod-ec* in *tih-o-laz-ec* pesnik skladijsko podstavo nakaže, in sicer *tisti+_z*, *ki tibo hodi* ter *tisti+_z*, *ki tibo lazi*. V primeru *hrupotapci* prepoznamo višjestopenjsko tvorjenko iz prav tako novotvorjenega glagola *hrupotapiti*; *hrupotap-ec* je tako *tisti+_z*, *ki hrupotapi*. Podstavniki glagol *hrupotapiti* pa je avtor zasnoval na osnovi modeliranja tako, da je v obstoječi besedi *tihotapiti* prvi del zloženke zamenjal z novo sestavino *hrup-* in tako aktualiziral pomen.

V Novakovi pesniški zbirki *Blabla* (1995) so med nesistemskimi tvorjenkami poseben primer nonsensne besede oziroma besede brez etimološkega pomena, po Bauerju (1993) so to izmišljene besede skovane ex nihilo, brez morfološke, fonološke in pravopisne motivacije. Takšni sta v pesmi *Človek* priložnostnici *bžraumps* in *árbeoidiodúpleks*.

V omenjeni pesmi najdemo tudi priložnostnico *ljud*, ki bržkone izhaja iz edninske oblike *ljudek*, kakor otroci večkrat izpeljejo besedo za človeka iz množinske oblike *ljudje*. Z isto sestavino Boris A. Novak v kombinaciji z onomatopejskimi medmeti za smeh v pesmi napravi sklop: *bababa-bebebe-hibibi-ljud*.

Prepoznaven je tudi tip sklopov prekrivank. Primer prekrivanke je novotvorjenka *člópica* < *človek* + *opica*, pri kateri se sklopita prvi del prve podstavne besede in celotna druga podstavna beseda, v črki *o* pa sta besedi prekrivni. V primeru *psstíbotapci* < *psst* + *tíbotapci* gre za sklop medmeta *psst* in samostalnika *tíbotapci*, končna črka prve podstavne besede ter prva črka druge podstavne besede se prekrivata. Prekrivanka je tudi beseda *palicaj* < *policaj* + *palica*, ki se z vidika besedotvorja uvršča k t. i. blizuzvočnim prekrivankam. Tudi takšne tvorjenke so lahko spodbuda, da ustvarjalnost prepustimo otrokom – poskusijo lahko poiskati glasovno podobne besede in jih družijo v izvirne novotvorjenke.

Grafoderivat z ortografsko sestavino, in sicer z vstavljanjem oklepaja v besedo, zasledimo v naslovu pesmi *Zadr(e)ga*, ki jo torej lahko razumemo kot zadrego in zadrgo, kakor avtor tudi pojasni: »Zadrga je // zadržega blač.« (Novak 1995: 76)

Poseben tip grafoderivatov so anagrami ali besede premetanke. Te najdemo v *Pesmi, ki jo je napisal Kavon A. Sirob*. Že v naslovu pesmi avtor svoje ime zapiše obratno, v pesmi tako npr. še *delodals* za *sladoleđ*, *anatems* za *smetano*, *čalápinke* za *paláčinke*, *ketivaz* in *inčlobaj* za *jabolčni zavitek* in *ijlkurtš indalokoč inelsam* za *maslene čokoladne štruklje*. Besede so torej zapisane z desne proti levi. Velja izpostaviti, da je pesem za učeče se, ki jim je slovenščina SDTJ, lahko še posebej zanimiva zato, ker spoznajo, da lahko določene besede obračajo, a se beseda ne spremeni in ima v obeh smereh izgovora isti pomen, npr. *oko* ostane *oko*, tako še *vrv*, *ara*, *bob*, *joj*. Spet druge besede lahko obrnemo in dobimo besedo z drugim pomenom, npr. *lov* postane *vol*, *dub* *hud*, *ris* *sir*, *kíp* *pik*, *kos* *sok*.

4 Zaključek

Besedotvorje ima za usvajanje in bogatenje besedišča, kar je bistveno tudi v procesu učenja tujega/drugega jezika, pomembno vlogo, zato ne sme biti zanemarljivo poglavje. Za otroke, učence in učenke, ki jim je SDTJ, v zgodnejšem izobraževanju in še zlasti na začetni stopnji usvajanja nematerne jezika učenje besedotvornih zakonitosti v sistematični obliki resda ni predvideno, a razumevanje besedotvornih procesov prispeva k razvoju in krepitvi leksikalne oziroma jezikovne sporazumevalne zmožnosti. Poleg slednje je nujno, da učeči se razvijajo tudi ustvarjalno in intelektualno zmožnost, ki jo lahko vzpostavljajo tudi in še posebej s pomočjo besedotvornih posebnosti in miselnih izzivov, ki jih sprožajo neuzualne besedne stvaritve. Te so pogosta sestavina umetnostnih besedil, ki so v procesu učenja jezika kot drugega/tujega prav tako ključnega pomena. Spreminjanje besed, domiselno ustvarjanje novih besed ter poigravanje s pomenom je še posebej značilno za nonsensno književnost. Nonsensne književne vsebine so tako lahko uporabne za bogatenje besednega zaklada in služijo kot predloge in pobude za ustvarjanje novih besed, saj so izvirne avtorske priložnostne tvorjenke zanimive za opazovanje, pa tudi kot inspirativno izhodišče za tvorbeno ustvarjalnost tudi tistih otrok, učenk in učencev, ki jim je SDTJ. Tako učeči se v procesu učenja slovenščine kot drugega/tujega jezika niso samo poslušalci in opazovalci, temveč tudi (so)ustvarjalci jezika. Skozi igro prepoznavajo, kaj je ustrezno in to razločujejo od neustreznega, tako usvajajo besedišče jedrnega leksikalnega fonda in bogatijo svoj besedni zaklad. Priložnostne tvorjenke se torej zdijo primerno motivacijsko sredstvo, saj pozornost učencev usmerjajo na tisto, kar od običajnega, normativnega in standardiziranega jezika odstopa, a je atraktivno in kreativno ter učinkuje pozitivno. To je pomembno, saj ob spoznanju, da je jezik pravzaprav zelo zanimiva igra in da se iz tvorbene nesistemskega pravzaprav učimo tvorbene sistemskosti, učenci oblikujejo pozitiven odnos do učenja jezika, v primeru učenja slovenskega jezika kot drugega/tujega pa tudi pozitiven odnos do slovenščine.

Viri

- Novak, Boris A., 1981: *Prebesedimo besede*. Ljubljana: Partizanska knjiga.
Novak, Boris A., 1995: *Blabla: pesmi in igre za male in velike tigre*. Ljubljana: DZS.
Prap, Lila, 2013: *Živalske uspanke*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
Prap, Lila, 2015: *Kraca*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
Praprotnik Zupančič, Lilijana, 2016: *Zgodbe in nezgodbe*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Literatura

- Bauer, Laurie, 1993: *English Word-formation*. Cambridge: University Press.
- Bešter Turk, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jeziški in slovstvo* 56/3–4. 122–127.
- Blažič, Milena Mileva, 2013: Jezik v sodobni slovenski mladinski književnosti 1980–2010. *Družbena funkcionalnost jezika (vidiki, merila, opredelitve)*. Obdobja 32. 71–76.
- Brumen, Mihaela, 2003: *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Bugarški, Ranko, 2002: *Nova lica jezika*. Beograd: Čigoja štampa.
- Buzássyová, Klára in Olga Martincová, 2003: Neuzuálni slovotvorba v západoslovanskyh jazycích. Ingeborg Ohnheiser (ur.): *Komparacija współczesnych języków słowiańskich*. Opole: Uniwersytet Opolski. 262–275.
- Cvikić, Lidija, Turza - Bogdan, Tamara in Predrag Oreški, 2020: *Priručnik za vodje aktivnosti. Razvoj pismenosti in učenje jezika za mlajše učence v jezikovno manj ugodnih okoliščinah*. Zagreb. <https://project-deal.eu/wp-content/uploads/2020/09/PRIRUCNIK_SLOVENSKI_2.pdf>. (Dostop 20. 5. 2020.)
- Gower, Roger, Phillips, Diane in Steve Walters, 2005: *Teaching Practice*. Oxford: Macmillan.
- Haramija, Dragica, 2009: *Sedem pisar. Opusi sedmih sodobnih slovenskih mladinskih pisateljev*. Maribor: Mariborska knjižnica, revija Otroci in knjiga: Pedagoška fakulteta.
- Haramija, Dragica, 2019: Vloga mladinske književnosti pri poučevanju slovenščine kot drugega tujega jezika. Pulko, Simona (ur.), Zemljak Jontes, Melita (ur.): *Slovenščina kot drugi in tuji jezik v izobraževanju*. 3. mednarodna znanstvena konferenca Slavistični premisleki, Maribor, 20. 11. 2019. Maribor: Filozofska fakulteta: Slavistično društvo. V TISKU.
- Kern, Boris, 2020: Koncept besednodružinskega slovarja slovenskega jezika kot drugega in tujega jezika. *Mednarodna naučna konferenca Leksikografija i leksikologija u svetlu aktualnih problema: Beograd, 28-30. oktobar 2020: knjiga rezimea*. 78.
- Kranjc, Simona, 1999: Skladnja in otroški govor. *Jeziški in slovstvo* 44/6. 171–211.
- Kurikulum za vrste*, 1999. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: ZRSŠ.
- Lipnik, Jože in Radomir Matić, 1993: *Metodika govorne vzgoje*. Maribor: Založba Obzorja.
- Liptáková, L'udmila, 2000: *Okazionalizmy v hovorenej slovenčine*. Prešov: Náuka.
- Logar, Nataša, 2006: Stilno zaznamovane nove tvorjenke – tipologija. *Slavistična revija, posebna številka. Slovensko jezikoslovje danes*. 87–101.
- Marjanovič Umek, Ljubica, Božin, Nera, Čermak Hauko, Nika, Štiglic Hribernik, Neža, Bajc, Saša in Urška Fekonja Peklaj, 2016: Zgodnji govorni razvoj: primerjava besednjaka slovenskih malčkov in malčic. *Sodobna pedagogika* 67/1. 12–37.
- Poix, Cécile, 2018: Neology in children's literature: A typology of occasionalisms. *Lexis. Journal in English Lexicology*. <<file:///C:/Users/INESVO~1/AppData/Local/Temp/lexis-2111.pdf>>. (Dostop 24. 5. 2021.)
- Saksida, Igor, 2015: Kaj je nonsens in kako učinkuje? Poskus odgovora ob primeru mladinskih dramskih besedil Daneta Zajca. *Otroci in knjiga: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev* 42/94. 26–134.
- SEJO 2011 = *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. <<https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJOkomplet-za-splet.pdf>>. (Dostop 20. 5. 2021.)
- Sicherl, Eva in Andreja Žele, 2018: Prekrivanke v slovenščini z vidika vpliva angleškega jezika. *Jeziški in slovstvo* 63/1. 75–88.
- Simoniti, Barbara, 1997: *Nonsens*. Ljubljana: Karantanija.
- Stramljič Breznik, Irena in Ines Voršič, 2009: Grafoderivati v tiskanih oglasih. *Teorija in praksa* 46/6. 826–838.
- Stramljič Breznik, Irena, 2010: *Tvorjenke slovenskega jezika med slovarjem in besedilom*. Maribor: Filozofska fakulteta, Mednarodna založba oddelka za slovanske jezike in književnosti (Mednarodna knjižna zbirka Zora 71).

- Stramljič Breznik, Irena, 2014: *Medmeti v slovenskem jeziku*. Maribor: Pivec.
- Stramljič Breznik, Irena, 2015: Besedotvorna produktivnost posnemovalnih medmetov za zvoke naprav v slovenščini. *Slavia Meridionalis* 13. 97–107.
- Stramljič Breznik, Irena, 2020: Besedotvorje: teoretično, praktično, didaktično. Maribor: Univerzitetna založba Univerze (Mednarodna knjižna zbirka Zora 136).
- Svetina, Peter, 2015: Nonsens in družbeni kontekst. *Otrok in knjiga: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev* 42/94. 35–44.
- Šekli, Matej, 2013: Zgodovina obravnave zloženek v slovenščini. Orel, Irena (ur.): *Novi pogledi na filološko delo o. Marka Poblina in njegov čas: ob 80-letnici prof. dr. Martine Orožen in 85-letnici akad. prof. dr. Jožeta Toporišiča*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 236–263.
- Štumberger, Saška, 2020: Vaje s področja besedotvorja na spletu. Šekli, Matej (ur.), Rezonničnik, Lidija (ur.): *Slovenski jezik in književnost v srednjeevropskem prostoru: Slovenski slavistični kongres, Gradec/ Graz in Maribor, 1.-3. oktober, 8.-9. oktober 2020*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 181–188.
- Toporišič, Jože, 2004: *Slovenska slornica*. Maribor: Obzorja.
- Učni načrt. *Slovenščina* (posodobljena izdaja), 2018. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf>. (Dostop 6. 5. 2021.)
- UNP 1 = Knez, Mihaela, Klemen, Matej, Kern Andoljšek, Damjana, Kralj, Katja, 2020: *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence. Učni načrt. Program osnovna šola. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni_pouk_slovenscine_za_ucence_priseljence_1.pdf>. (Dostop 20. 5. 2021.)
- UNP 2 = Knez, Mihaela, Klemen, Matej, Kern Andoljšek, Damjana, Kralj, Katja, 2020: *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence. Učni načrt. Program osnovna šola. Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
<https://centerslo.si/wp-content/uploads/2020/04/Za%C4%8Detni-pouk-sloven%C5%A1%C4%8Dine_2.-VIO_CSDTJ.pdf>. (Dostop 20. 5. 2021.)
- Vidovič Muha, Ada, 2000: *Slovensko leksikalno pomenoslovje. Govorica slovarja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Vidovič Muha, Ada, 2011: *Slovensko skladiščno besedotvorje*, (Razprave FF). 2. razširjena in dopolnjena izd. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Žele, Andreja, 2014: Slovenska sodobna literarna ustvarjalnost tudi kot vir novih jezikovnih zmožnosti. Alenka Žbogar (ur.). *Receptija slovenske književnosti. Obdobja 33*. Ljubljana: Znanstvena založba filozofske fakultete. 559–566.

SLOVENŠČINA KOT DRUGI IN TUJI JEZIK V TURIZMU

GJOKO NIKOLOVSKI,¹ TANJA ANGLEITNER SAGADIN² IN
LAZAR PAVIČ^{2,3}

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija

E-pošta: gjoko.nikolovski@um.si

² Višja strokovna šola za gostinstvo in turizem, Maribor, Slovenija

E-pošta: tanja.angleitner-sagadin@vsqt.si, lazar.pavic@um.si

³ Univerza v Mariboru, Fakulteta za kmetijstvo in biosistemske vede, Maribor, Slovenija

E-pošta: lazar.pavic@um.si

Povzetek Poglavje se ukvarja z učnimi metodami za poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika (SDTJ) v hotelirstvu in turizmu. Izvedli smo kvantitativno raziskavo s ciljem ugotavljanja najustrežnejših metod za poučevanje SDTJ na področju turizma in hotelirstva za neslovensko govoreče zaposlene. Izhajamo iz hipoteze, da zaposlenim v hotelirstvu in turizmu zaradi delovnega časa ustreza e-učenje, ki jim skladno s konceptom odprtega učenja omogoča fleksibilnost glede proste izbire vsebine, časa, lokacije poučevanja, učnih pripomočkov in tehnologije. V zaključnem delu poglavja predstavljamo prosto dostopno spletno aplikacijo *Hotel Slovenščina*, ki je nastala kot rezultat študentskega inovativnega projekta za družbeno korist *Hotel Slovenščina*.

Ključne besede:

slovenščina kot
drugi in
tuj
jezik,
učne
metode,
poučevanje,
učenje,
hotelirstvo,
turizem,
spletna
aplikacija
*Hotel
Slovenščina*

SECOND AND FOREIGN LANGUAGE IN TOURISM

GJOKO NIKOLOVSKI,¹ TANJA ANGLEITNER SAGADIN² &
LAZAR PAVIĆ^{2,3}

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
E-mail: gjoko.nikolovski@um.si

² Vocational College of Hospitality and Tourism, Maribor, Slovenia
E-mail: tanja.angleitner-sagadin@vsgt.si, lazar.pavic@um.si

³ University of Maribor, Faculty of Agriculture and Life Sciences, Maribor, Slovenia
E-mail: lazar.pavic@um.si

Abstract The paper deals with the teaching methods for teaching Slovene as a second and foreign language in hospitality and tourism. We conducted a quantitative survey with the aim of determining the most appropriate methods for teaching SSFL in the field of tourism and hospitality for non-Slovenian-speaking employees. We start from the hypothesis that e-learning suits employees in the hotel and tourism industry due to working hours, which, in accordance with the concept of open learning, allows them flexibility in terms of free choice of content, time, teaching location, teaching aids and technology. In the concluding part of the article, we present the freely accessible web application *Hotel Slovene*, which was created as a result of the Student Innovative Project for Social Benefit *Hotel Slovene*.

Keywords:

Slovene as
a second and
foreign
language,
teaching
methods,
teaching,
learning,
hotel
management,
tourism,
web
application
*Hotel
Slovene*

1 Uvod¹

V Sloveniji število neslovensko govorečih posameznikov in posameznic narašča, s čimer se povečuje tudi zahteva po znanju slovenskega jezika. Neslovensko govoreči posamezniki se lahko vključijo v različne tečaje slovenščine kot drugega in tujega jezika (SDTJ), ki se izvajajo v različnih ustanovah, kjer se za poučevanje SDTJ uporablja veliko kakovostnega gradiva v obliki učbenikov in delovnih zvezkov. Kljub dobremu gradivu za poučevanje SDTJ so vedno dobrodošla vprašanja o učnih metodah ali pristopih k poučevanju SDTJ, ki bodo prispevala k povečanju motiviranosti za učenje SDTJ in lažji jezikovni integraciji v slovensko družbo.

Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje izvaja raziskavo *Poklicni barometer*,² ki »prikazuje predvideno razmerje med ponudbo in povpraševanjem po posameznih poklicih v naslednjem letu. O primanjkljaju govorimo, kadar bo kandidatov za prosta delovna mesta predvidoma primanjkovalo oz. bodo možnosti za zaposlitev velike; ravnovesje pomeni, da bosta ponudba in povpraševanje usklajena; v presežek pa so umeščeni poklici, za katere bo na voljo malo prostih delovnih mest, zaradi česar bo v teh poklicih težje najti zaposlitev.« (*Poklicni barometer* 2020) Za vsak poklic se ugotavlja, ali bo v naslednjih 12 mesecih kadra v njem premalo, preveč ali ravno prav glede na potrebe trga. Iz javno dostopne analize je razvidno, da med poklice, po katerih je povpraševanje večje od dejanske ponudbe, spadajo tudi poklici na področju hotelirstva in turizma (glavni kuharji, kuharji, natakarji, čistilci, strežniki in gospodinjski pomočniki v uradih, hotelih).

Na Ministrstvu za delo, družino in socialne zadeve RS je dne 8. 10. 2018 s pričetkom ob 10.00 potekal sestanek na temo Strategije ekonomskih migracij, na katerem je sodeloval tudi doc. dr. Gjoko Nikolovski, ki na Univerzi v Mariboru poučuje SDTJ. Na sestanku je potekala diskusija o (pred)integracijskih ukrepih za državljane držav nekdanje Jugoslavije, ki v Sloveniji zapolnjujejo tudi navedene deficitarne poklice v hotelirstvu in turizmu. Ugotovljeno je bilo, da je Slovenija za tuje delavce privlačna država predvsem zaradi geografske, kulturne ter jezikovne bližine, pa vendar se v

¹ Poglavje je nastalo v okviru raziskovalnega programa št. P6-0156 (Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine – vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

² Rezultati *Poklicnega barometra* 2020 Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje: https://www.ess.gov.si/_files/13654/Poklicni_barometer_Obmo%C4%8Dne_slu%C5%BEbe_2020.pdf. (Dostop 4. 5.–28. 5. 2021.)

praksi pojavljajo težave z njihovo integracijo, in sicer v zvezi z znanjem slovenskega jezika pri poklicih, pri katerih gre za delo s strankami.

2 Možnosti za učenje slovenščine za integracijo priseljencev

V publikaciji *Jezik pri delu – hitri vodič*,³ ki je nastala v okviru projekta *Jezik pri delu – Orodja za poklicni razvoj*, ki je bil del programa Evropskega centra za moderne jezike za obdobje 2016–2019 z naslovom *Jeziki v središču učenja*, se zavedajo pomena jezika pri delu in ukvarjajo z vprašanjem, kako pomagati odraslim priselencem pri učenju slovenščine za potrebe dela. V publikaciji izpostavljajo, da je uspešna integracija priseljencev odvisna od dveh medsebojno povezanih dejavnikov: znanja slovenščine in zaposlitve. Znanje slovenskega jezika je pomembno pri iskanju ustrezne zaposlitve in za napredovanje pri delu, zaposlitev pa jim je lahko v pomoč pri učenju jezika. V publikaciji navajajo, da je za neslovensko govoreče, ki v Slovenijo pridejo z nezadostnim znanjem slovenščine in brez priznanih kvalifikacij, podpora pri učenju slovenščine zelo pomembna, in sicer zaradi: razumevanja družbenih norm in razumevanja zakonodaje in predpisov ter sporazumevanja na posameznem področju dela, npr. v turizmu, gradbeništvu, zdravstvu in socialnem varstvu, prodaji, informacijski tehnologiji itd. (*Jezik pri delu – hitri vodič* 2019).

Priseljenci se lahko učijo slovenščino v okviru brezplačnih programov učenja jezika za priseljence in različnih tečajev slovenskega jezika, ki jih organizirajo različne javne in privatne ustanove, s pomočjo brezplačnih prosto dostopnih gradiv Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje, prek prosto dostopnih spletnih aplikacij ipd. V nadaljevanju izpostavljamo nekatere možnosti učenja slovenščine za priseljence.

Za integracijo priseljencev obstaja brezplačni program učenja slovenskega jezika *Začetna integracija priseljencev – ZIP*,⁴ v katerega so vključene tudi vsebine poznavanja slovenske družbe. Izvaja se v obliki 180-, 120- in 60-urnega tečaja – odvisno od tega, koliko časa priseljenci že prebivajo v RS in katere vrste dovoljenje za prebivanje imajo izdano. Do brezplačne udeležbe v programu so upravičeni državljani tretjih držav, ki v Sloveniji prebivajo na podlagi dovoljenja za stalno prebivanje in njihovi družinski člani, če imajo v Sloveniji izdano dovoljenje za prebivanje z razlogom

³ *Jezik pri delu – hitri vodič* 2019: Kako pomagamo odraslim priselencem pri učenju slovenščine za potrebe dela: <<https://languageforwork.ecml.at/Portals/48/documents/LFW-quick-guide-SL.pdf>>. (Dostop 4. 5.–28. 5. 2021.)

⁴ *Začetna integracija tujcev: brezplačni tečaji slovenskega jezika*: <<https://infotujci.si/vkljucevanje-v-slovensko-druzbo/brezplacni-tecaji-slovenskega-jezika/>>. (Dostop 4. 5.–28. 5. 2021.)

zdržitve družine, imajo izdano dovoljenje za začasno prebivanje neprekinjeno vsaj 24 mesecev in njihovi družinski člani, če prebivajo z namenom združitve družine, so družinski člani slovenskega državljana ali državljana EGP in v Sloveniji prebivajo na podlagi dovoljenja za prebivanje za družinskega člana, v Sloveniji prebivajo na podlagi dovoljenja za začasno prebivanje, izdanega z veljavnostjo najmanj enega leta.⁵

Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje je leta 2013 izdal minislovar slovenskega jezika z naslovom *Prvih 500 po slovensko: za vaše lažje vključevanje v slovensko okolje*⁶ v bosanščini/hrvaščini/srbsščini (*Prvih 500 na slovenačkom: za vaše lakše uključivanje slovenačke okolini*/Првих 500 на словеначком за ваше лакше укључивање у словеначко окружење), v albanščini (*500 fjalë e para sllovene për integrim të të lehtë në mjedisin slloven*) in ruščini (*Первые 500 слов на словенском Для облегчения процесса вашей интеграции в словенское общество*). Slovar je namenjen vsem, ki v Slovenijo prihajajo zaradi dela, šolanja ali združitve družine. Gre za pripomoček za začetno integracijo po prihodu v Slovenijo.

Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik je v sodelovanju s podjetjem DigiED razvil prosto dostopni spletni tečaj slovenskega jezika za tujce *Slovene Learning Online*, ki je namenjen vsem, ki bi se radi samostojno naučili slovensko na enostaven, igriv in učinkovit način. Avtorice spletnega tečaja so Tjaša Alič, Branka Gradišar, Tanja Jerman, Jana Kete Matičič. Tečaj je dostopen na povezavi: <https://www.slonline.si/>.

V okviru Študentskega inovativnega projekta za družbeno korist *SOS Slovenščina* (2019) je nastala spletna aplikacija *SOS Slovene*, ki je namenjena učenju slovenščine na preživetveni ravni (A1) in vsem neslovensko govorečim, ki se prvič srečujejo s slovenskim jezikom. Aplikacijo so oblikovali študentje slovenskega jezika in književnosti, pedagogike, prevajalstva in tolmačenja, matematike in medijskih komunikacij (Ana Ambrož, Jaša Dimič, Jovan Drašković, Aljaž Ferk, Robert Filipčič, Anja Mihelič, Tjaša Miholič, Karmen Potočan, Kaja Pšeničnik, Polina Saveleva) pod vodstvom pedagoških mentorjev s področja slovenskega jezika (doc. dr. Gjoko Nikolovski, vodja projekta in slovenistične skupine), matematike (doc. Andrej

⁵ *Učenje slovenskega jezika.*

<https://www.ess.gov.si/tujci/izobrazevanje_in_usposabljanje_v_sloveniji/ucenje_slovenskega_jezika.> (Dostop 4. 5.–28. 5. 2021.)

⁶ *Prvih 500 po slovensko: za vaše lažje vključevanje v slovensko okolje.* <<https://www.ess.gov.si/tujci/ucimo-se-slovensko.>> (Dostop 4. 5.–28. 5. 2021.)

Taranenko, vodja matematične skupine), prevajanja in tolmačenja (doc. dr. Simon Zupan) ter v sodelovanju s Slavističnim društvom Maribor (izr. prof. dr. Branislava Vičar) in Študentskim društvom ERASMUS študentska mreža pri Univerzi v Mariboru (Domen Bajde). Spletna aplikacija je dostopna na povezavi: <http://sos-slovene.ff.um.si/>.

V brošuri *Jezik pri delu – hitri vodič* (2019) navajajo, da je formalno učenje lahko zelo koristno, vendar samo po sebi ne zadošča, ker se jezikovne kompetence nadgrajujejo, če se jezik uporablja v avtentičnih situacijah. Izpostavljajo, da je napredek posameznika odvisen od: motiviranosti, nadarjenosti, izobrazbe, znanja drugih jezikov, priložnosti in podpore pri učenju idr. (*Jezik pri delu – hitri vodič* 2019). Na te dejavnike zagotovo vplivajo učne metode pri poučevanju in učenju SDTJ ter odprtost učenja.

3 Slovenščina kot drugi in tuji jezik med učnimi metodami in odprtim učenjem

V tem delu niso predmet obravnave makrometode za poučevanje in učenje tujih jezikov, kot so *slovnico-prevajalska metoda, direktna metoda, avdiolingvalna in avdiovizualna metoda, komunikativna metoda, medkulturna komunikacija, CLIL (Content and Integrated Language Learning)*.⁷ Pozornost posvečamo nekaterim učnim metodam v povezavi s poučevanjem in učenjem SDTJ. Kar zadeva terminologijo, se pojavljata dva termina: metoda in pristop. Termin metoda je v *SSKJ 2* definiran kot »*oblika načrtnega, premišljenega dejanja, ravnanja ali mišljenja za dosego kakerega cilja*«, kar korespondira z definicijami, ki jih najdemo pri Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik (2003: 330),⁸ Valenčič Zuljan in Kalin (2020: 9) ter s širšo definicijo v *Terminološkem slovarju vzgoje in izobraževanja* (2008–2009):

»Izraz metoda je gr. izvora in pomeni pot, način, pristop npr. način utemeljevanja resnice, delovanja, načini učinkovite komunikacije. Didaktika učne metode definira kot: teoretično utemeljene in praktično preizkušene načine dela učencev in učiteljev v posameznih etapah učnega procesa od uvajanja do preverjanja in ocenjevanja, ki so usmerjene k uresničevanju učnih ciljev ter materialnih, funkcionalnih in vzgojnih nalog pouka. Namen uporabe učne metode ni le spoznavanje učne vsebine, temveč hkrati tudi oblikovanje metodološkega, metodičnega in vrednostnega mišljenja učencev. Metoda v ožjem pomenu pomeni instrumentarij konkretnih monoloških, dialoških, demonstracijskih postopkov za uresničevanje določenih ciljev, medtem ko

⁷ Več o tem pri Fekonja (2016: 13–20) in Jazbec (2019: 463–481).

⁸ Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik (2003) za učno metodo uporabljajo termin »metode pouka«.

metoda v širšem pomenu besede pomeni ob pridobivanju posamezne učne vsebine, hkratio osvajanje procesov imanentnih za posamezno metodo. V zgodovinskem razvoju didaktične teorije in prakse zasledimo različno razumevanje učnih metod. Metoda kot gnoseološka ali spoznavna pot, kot načelo, kot učni pripomoček. Monometodižem predstavlja koncept, ki je (bil) usmerjen v iskanje univerzalne metode npr. srednji vek je pretirano poudarjal verbalne učne metode. Panmetodski koncept pa zagovarja, da je metoda vse kar učinkuje na učenca, tako ima vsak učitelj po tem konceptu svojo metodo. Učne metode je iz didaktičnega vidika zgrešeno razvrščati po pomembnosti, saj učitelje šele s profesionalno premišljeno in kakovostno kombinacijo uporabe različnih metod lahko uresničijo postavljene učne cilje.» (Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja 2008–2009)

Brečko (2002) obravnava štirideset učnih metod, ki jih razvršča v deset skupin: (1) metode za spoznavanje udeležencev – za lažji začetek (*metoda individualne predstavitve, metoda skupinske predstavitve, metoda inventarja pričakovanj, metoda spremstva domišljije, fotometoda*), (2) metode za aktivno posredovanje vsebine (*metoda dela v manjših skupinah, metoda predavanja, metoda referata/ kratkega predavanja, kratkega referata, metoda spodbudnega referata, metoda sendvič, metoda razprave »podium«, metoda odgovorov izvedencev, metoda učnega pogovora*), (3) metode za aktivno učenje vsebine (*metoda individualnega dela, metoda dela z besedili, metoda burjenja duha/ brainstorming, metoda določanja situacije s postavljanjem vprašanj, metoda študije primera*), (4) metode za spodbujanje komunikacije (*metoda razprave/ krožnega pogovora, metoda za in proti, metoda dopolnjevanja nedokončanih stavkov, metoda akvarija – zunanji in notranji krog*), (5) metode s poudarkom na oblikovanju (*metoda dela s slikami in fotografijami, metoda slikovnega oblikovanja teme, metoda tehnike kolaža, metoda lepopisnega pisanja besedil*), (6) metodi s poudarkom na meditaciji (*metoda metaforične meditacije, metoda potovanja domišljije*), (7) metode s poudarkom na igri (*metoda pantomime in žive slike, metoda igre vlog, metoda načrtnega preigravanja*), (8) metode za posredovanje in preverjanje rezultatov (*metoda stene z listki, metoda pridobivanja rezultatov, metoda mešanih skupin*), (9) metode za razvijanje skupinske dinamike in občutka pripadnosti (*metoda naključnega oblikovanja parov in skupin, metoda rastočih skupin, metoda »bliskavic«, metoda »leteče inšpekcije«*), (10) metode za ponavljanje in sklepno vrednotenje (*metoda »balance uspeha«, metoda ovrednotenja dela, metoda končnega kviza*).

Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik (2003: 343–378) razlikujejo naslednje samostojne vrste metod pouka: *metoda razlage, metoda predavanja, metoda razgovora, metode z uporabo besedila, metode prikazovanja, problemska metoda in metoda primera*.

Tomić (1997) in Ivanuš-Grmek in Javornik Krečič (2011: 115) navajajo enako delitev učnih metod na *verbalno-tekstualne*, *ilustrativno-demonstracijske*, *laboratorijsko-eksperimentalne* in *metode izkustvenega učenja*, Valenčič Zuljan in Kalin (2020: 16) pa razlikujeta *verbalne* (metoda razlage, metoda pogovora), *demonstracijske* (metoda demonstracije), *dokumentacijske* (metoda z besedilom) in *operacijsko-praktične* (metoda praktičnih del, gibalnih in drugih dejavnosti, metoda raziskovanja, metoda igre, metoda risanja in metoda pisnih del).

Učne metode so ozko povezane z učnimi oblikami, ki so organizacijski okvir, v katerem se uporabljajo predhodno navedene učne metode. V *Terminološkem slovarju vzgoje in izobraževanja* (2008–2009) najdemo definicijo in delitev učnih (didaktičnih) oblik:

»Termin učna ali didaktična oblika se nanaša na socialno organizacijo dela pri pouku. Glede na način formacije (grupiranja) učencev in iz tega izhajajočo obliko razredne komunikacije in interakcije pri pouku v didaktiki razlikujemo frontalno, individualno in skupinsko učno obliko ter delo v dvojicah ali tandem. Frontalna učna oblika spada v sistem neposrednega poučevanja, medtem ko individualna in skupinska učna oblika ter delo v dvojicah spadajo v sistem posrednega poučevanja.« (Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja 2008–2009)

V nadaljevanju predstavljajmo nekatere učne metode, ki se uporabljajo pri poučevanju in učenju SDTJ.

2.1 Učna metoda razlage

Gre za verbalno metodo, ki poteka pretežno enosmerno, in sicer od učitelja k učencem. Ta metoda je ustrezna za obravnavo nove snovi, ki je učenci sami ne bi mogli uspešno obravnavati in usvojiti, ker nimajo dovolj znanja. Učitelj snov posreduje na ravni učenčevega znanja, pri tem pa spodbuja njihovo miselno aktivnost. Uporaba te metode je upravičena, ko gre za: novo učno vsebino in učenci nimajo ustreznega predznanja, abstraktno in kompleksno vsebino, željo učitelja, da vpliva na čustva učencev in njihov interes, posredovanje navodila za individualno in skupinsko aktivnost učencem ter posredovanje učencem povratne informacije o opravljenem delu (Valenčič Zuljan in Kalin 2020: 17–28). Ta metoda je najuporabnejša pri razlagi nove slovnične snovi, ki se zaradi abstraktnosti in kompleksne vsebine mora posredovati na ravni učenčevega jezikovnega znanja.

2.2 Učna metoda pogovora (razgovora)

V tem primeru gre za dialoško metodo, ki je dvosmerna in v kateri sodelujejo učitelj in učenci. Učenci aktivno sodelujejo s svojimi odgovori, učitelj pa jih usmerja in spodbuja k dialogu ter upošteva njihove odzive. S to metodo se lahko obravnava neznana snov, primerna pa je tudi za ponavljanje, ugotavljanje predznanja, preverjanje usvojenega znanja in razvijanje medsebojnih odnosov. Pri tej metodi gre za spodbujanje udeležencev, da razmišljajo in preučijo mnenje drugih udeležencev. Za uspešno uporabo metode je zelo pomembna spretnost predavatelja, da moderira morebitne konflikte, in pripravljenost udeležencev za ustvarjanje novih idej. Vsi člani imajo enako količino časa na razpolago za predstavitev svojih stališč, prekinitve pa niso dovoljene (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik 2003: 355). Ustreznost te metode je najbolj razvidna pri razvijanju govornih kompetenc.

2.3 Učna metoda dela z besedilom

Gre za dokumentacijsko metodo, s katero obravnavamo novo snov in spodbujamo učence, da poglobljeno razmišljajo, samostojno pridobivajo znanje in uporabljajo besedila. Ta metoda jih spodbuja k analizi, povzemanju bistva, debati itd., s čimer razvija analitično in analitično-sintetično mišljenje učencev. V središču te metode je besedilo, kamor sodi v prvi vrsti učbenik, podobna prilagojena besedila so tudi delovni listi, plakati, zapisi na tabli. Učitelj pa mora v nadaljevanju učence navajati k uporabi tudi drugih besedil v obliki slovarjev, leksikonov, priročnikov, knjig, revij, časopisov ipd. (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik 2003: 364–366). Reševanje nalog v delovnih zvezkih učbenikov za SDTJ in uporaba spletnih slovarjev (SSKJ, PONS ipd.) so tipični primeri uporabnosti metode dela z besedilom.

2.4 Učna metoda raziskovanja

V okviru te metode gre za poudarek na učenčevem raziskovanju, ki lahko poteka kot neeksperimentalno raziskovanje predmetov, pojavov in procesov v naravnih ali simuliranih okoliščinah. Pomembni elementi pri tej metodi so: postavljanje hipotez, premišljeno zbiranje podatkov in analiziranje ter interpretacija ugotovitev (Valenčič Zuljan in Kalin 2020: 90–92). V učno metodo raziskovanja Valenčič Zuljan in Kalin (2020: 92) zaradi vsebinske osnove uvrščata tudi metodo primera, ki jo Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik (2003: 377–379) obravnavajo kot samostojno učno

metodo. Učenci pri učenju SDTJ s to metodo najpogosteje zbirajo, analizirajo in interpretirajo podatke v okviru govornih nastopov na vnaprej določeno temo.

2.5 Učna metoda pisnih del

Spada med učne metode praktičnih del, ki je definirana kot način dela pri pouku, ki poteka bodisi v vezani obliki (prepisovanje črk, besed, strokovnih terminov, novih jezikovnih izrazov) ali v polvezani obliki (zapisovanje ključnih besed posredovane vsebine, dopolnjevanje izročkov, delovnih listov) ali pa v obliki samostojnih pisnih izdelkov, kjer si učenci v dogovoru z učiteljem izberejo temo in jo pisno pripravijo (Valenčič Zuljan in Kalin 2020: 93–95). Pisanje praktičnih besedil (razglednica, izjava, prošnja, vabilo, opravičilo ipd.) in daljših besedil na določeno temo so tipični primeri uporabnosti metode pisnih del.

2.6 Učna metoda igre vlog

Gre za simulacijo, pri kateri udeleženci prevzamejo vloge posameznikov v določenih okoliščinah in jih z igro predstavijo. Uporabljeni scenarij mora biti usklajen z učnimi potrebami udeležencev. Ta metoda je zelo učinkovita pri učenju novih sporazumevalnih vzorcev, ker je popolno nasprotje pasivnemu učenju. Obstaja več vrst igre vlog, kot so npr. okrogla miza, za in proti, radijska oddaja, promocija knjige, delovna skupina ipd. (Valenčič Zuljan in Kalin 2020: 97–101).

2.7 Učna metoda prikazovanja ali demonstracije

V okviru te metode učenci opazujejo, kar učitelj prikazuje, to opazovanje nato prehaja v različne faze miselne aktivnosti. Gre za ilustrativno prikazovanje in prikazovanje resničnih predmetov ali procesov. Prikazovanje se ločuje na *govorno* (metoda razlage, predavanja, razgovora), *tekstualno* (metoda z besedilom), *zvokovno* (petje, zvočni posnetki), *grafično* (uporaba skic, slik, shem, fotografij itd.) in *stvarno prikazovanje* (prikazovanje predmetov, modelov, naprav). Obstajajo še *gibalno prikazovanje* (telesne dejavnosti, gibi), *dramatizacija* (igra vlog, pantomima), *uprizorjanje* in *prikazovanje različnih procesov* (fizikalnih, kemijskih, bioloških ...). K metodam prikazovanja spada tudi laboratorijsko-eksperimentalna metoda (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik 2003: 367–374). Delo z učenci v fonolaboratoriju je tipičen primer učne metode prikazovanja na primeru SDTJ.

2.8 E-učenje

V tem primeru ne gre za učno metodo, temveč gre za učenje, ki je podprto z informacijskimi in komunikacijskimi tehnologijami. Zajema različne oblike in metode (uporaba programske opreme, interneta, interaktivnih medijev ipd.) in je učinkovit način za pospeševanje izobraževanja in usposabljanja na daljavo, obenem pa se močno uveljavlja tudi v neposrednem izobraževalnem procesu (*Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja* 2008–2009). E-učenje lahko obravnavamo kot del koncepta odprtega učenja, ki je definirano kot organiziran in načrtovan sistem učenja, ki zajema naslednje elemente: (1) učenje na daljavo, (2) fleksibilno učenje, za katero je značilno, da učenec izbere učno vsebino, čas in lokacijo ter učne pripomočke, (3) resurse, ki podpirajo odprto učenje (nova tehnologija, uporaba interneta, elektronske pošte, videokonference, spletna okolja, aplikacije ipd.) (Swart, Mann, Brown in Price 2005).

3 Metodologija

Za potrebe kvantitativne raziskave smo uporabili anketni vprašalnik, ki smo ga prvotno pilotsko testirali z manjšo skupino znancev, zaposlenih na področju hotelirstva in turizma v Sloveniji, ki prihajajo iz tujine. S tem smo se izognili morebitnim nejasnim vprašanjem. Anketni vprašalnik zajema dva dela in vsebuje skupaj 13 vprašanj, pri čemer so vsa vprašanja zaprtega tipa, anketiranec pa lahko izbere samo en odgovor. Prvi del anketnega vprašalnika, v katerem smo zaposlenim v hotelirstvu in turizmu, ki prihajajo iz tujine in jim slovenščina ni materni jezik, poenostavljeno predstavili 8 najpogostejših metod k poučevanju jezika, zajema 8 vprašanj. Cilj raziskave je bil preveriti, kako zaposleni ocenjujejo ustreznost vsake izmed metod pri poučevanju in učenju SDTJ v hotelirstvu in turizmu ter širše. Hkrati nas je tudi zanimalo, kakšno bi bilo zanimanje zaposlenih na področju hotelirstva in turizma za uporabo vsake izmed metod pri poučevanju in učenju SDTJ. Zaradi morebitnih nejasnosti smo vsako izmed metod poenostavljeno opisali. Vsako metodo so anketiranci dvakrat ocenjevali na Likertovi lestvici (1 – najnižja ocena in 5 – najvišja ocena). V drugem delu vprašalnika smo od anketirancev zahtevali, da podajo odgovore glede svojega sociodemografskega profila. Ta del vsebuje pet vprašanj zaprtega tipa, in sicer: spol, stopnja izobrazbe, starost, država porekla in delovno mesto.

3.1 Potek raziskave

Raziskavo smo izvedli v obdobju od januarja do marca 2020. Vanjo smo vključili zaposlene tujega rodu, ki delajo na različnih pozicijah v slovenskih hotelih. Anketni vprašalnik smo posredovali na več različnih načinov: osebno, po navadni pošti, po elektronski pošti, preko opcije Microsoft Forms. Ker je bila v začetku odzivnost na elektronsko pošto zelo majhna, smo poskušali stik s podjetji navezati preko telefona ali osebno. To nam je pomembno zvišalo odzivnost. Na koncu smo uspeli pridobiti 133 izpolnjenih anket. Od tega smo jih osebno pridobili 30 %, preko elektronske pošte približno 20 %, medtem ko je bil preostanek odgovorov pridobljen s pomočjo Microsoft Forms obrazca. 13 vprašalnikov je bilo neveljavnih in smo jih izključili iz nadaljnje raziskave, ker niso bili pravilno izpolnjeni oz. niso vsebovali vseh pomembnih podatkov. Na koncu smo uspeli pridobiti 120 pravilno izpolnjenih vprašalnikov, ki smo jih vključili v proces nadaljnje obdelave in analize podatkov. Vse vprašalnike smo vnesli in analizirali s pomočjo programskega paketa SPSS 23.

3.2 Opis vzorca

Za potrebe raziskave smo zaradi finančnih in časovnih omejitev uporabili priročni vzorec. Vzorec raziskave je torej omejen na zaposlene na področju hotelirstva tujega rodu, s katerimi smo najlažje uspeli ustvariti stik. Priročni vzorec je bil edini možen način za pridobitev zadostnega števila veljavnih odgovorov v kratkem času in glede na cilje raziskave ni predstavljal večjih omejitev.

Preglednica 1: Sociodemografski profil anketirancev

Spremenljivka	Vrednost spremenljivke	Frekvenca	Odstotek	Kumulativni odstotek
Spol	Ženski	68	56,7 %	56,7 %
	Moški	52	43,3 %	100 %
	Skupaj	120	100,0 %	
Stopnja izobrazbe	Srednja šola	72	60 %	60 %
	Višja strokovna šola	24	20 %	80 %
	I. bolonjska stopnja	20	16,7 %	96,7 %
	II. bolonjska stopnja	4	3,3 %	100 %
	Skupaj	120	100 %	
Starost	25–34 let	52	43,3 %	43,3 %
	35–44 let	40	33,3 %	76,6 %
	45–54 let	20	16,7 %	93,3 %
	55–65 let	8	6,7 %	100 %
	Skupaj	120	100 %	
Država	Hrvaška	25	20,83 %	
	Srbija	30	25 %	
	Bosna in Hercegovina	27	22,5 %	
	Makedonija	19	15,83 %	
	Črna gora	10	8,33 %	
	Drugo	19	100 %	100 %
	Skupaj	120	100 %	
Sektor v hotelu	Kuhinja	24	20 %	20 %
	Restavracija in kavarna	24	20 %	40 %
	Recepcija	24	20 %	60 %
	Hotelsko gospodinjstvo	24	20 %	80 %
	Wellness, spa in fitnes	24	20 %	100 %
	Skupaj	120	100 %	

Vir: raziskava avtorjev.

Glede na spol anketirancev lahko ugotovimo, da je v vzorcu več žensk kot moških, kar je razvidno iz preglednice 1. Anketirank je več za 13,4 %. Če opazujemo stopnjo izobrazbe anketirancev, je možno ugotoviti, da ima največji odstotek anketirancev srednjo izobrazbo. Takšnih anketirancev je več kot 50 % v vzorcu. V našem vzorcu so zaposleni različnih starostnih kategorij. Največji del zaposlenih je v starostni skupini med 25 in 34 let, približno polovica vzorca. Po številu jim sledijo zaposleni v skupini med 35 in 44 let, medtem ko je najmanj zaposlenih v starostni skupini med 55 in 65 let. Glede na državo, od koder prihajajo, je razvidno, da največji delež

anketirancev prihaja iz držav nekdanje Jugoslavije (Hrvaška, Srbija, Bosna in Hercegovina, Črna gora in Severna Makedonija), med ostalimi državami pa prevladujejo Filipini, azijske države in Španija. Anketirance smo v našem vzorcu glede na delovno mesto, ki ga zasedajo, razdelili v pet skupin oz. sektorjev: kuhinja, restavracija, recepcija in hotelsko gospodinjstvo ter wellness, spa in fitness. Pri tem smo uspeli zagotoviti enako število anketirancev iz vsakega sektorja, in sicer po 24.

4 Rezultati

V nadaljevanju podajamo in interpretiramo rezultate deskriptivne statistične analize, Kolmogorov-Smirnovega testa in testa Wilcoxon signed-rank, do katerih smo prišli s statistično obdelavo podatkov.

4.1 Rezultati deskriptivne statistične analize

Rezultate deskriptivne statistične analize bomo najprej predstavili posebej za vsako od spremenljivk. Rezultati deskriptivne statistične analize za oceno ustreznosti posamezne metode so predstavljeni v preglednici 2.

Preglednica 2: Deskriptivna statistična analiza – ustreznost metod učenja in poučevanja slovenščine v hotelirstvu

Spremenljivka	MIN	MAX	Mo	Me	M	SEM	σ
Učna metoda razlage	4	5	5	5	4,71	0,05	0,25
Učna metoda pogovora (razgovora)	3	5	5	5	4,57	0,06	0,38
Učna metoda dela z besedilom	3	5	5	5	4,76	0,05	0,3
Učna metoda raziskovanja	4	5	5	5	4,63	0,04	0,23
Učna metoda pisnih del	3	5	5	5	4,47	0,06	0,45
Učna metoda igre vlog	4	5	5	5	4,53	0,05	0,25
Učna metoda prikazovanja ali demonstracije	4	5	5	5	4,63	0,04	0,23
E-učenje	4	5	5	5	4,8	0,04	0,16

Vir: raziskava avtorjev.

Na podlagi rezultatov ugotavljamo, da so anketiranci v našem vzorcu kot najustreznejše ocenili e-učenje, učno metodo dela z besedilom in metodo razlage. Za ostale metode je bila ocena njihove ustreznosti povprečna (aritmetična sredina odgovorov okrog 4). Na majhno variabilnost podatkov v vzorcu nam kažejo majhne vrednosti za standardno napako ocene aritmetične sredine (SEM), ki se gibljejo med 0,04 in 0,06. Majhna vrednost standardnih napak ocen aritmetične sredine nakazuje na majhno variabilnost med povprečnimi vrednostmi v vzorcu, hkrati pa kaže, da je vzorec boljši predstavnik statistične množice oz. da je zanesljiv (Bastič 2006: 8).

Rezultati deskriptivne statistične analize za oceno zanimanja za učenje SDTJ na področju hotelirstva zajemajo 8 spremenljivk, ki so jih anketiranci že ocenjevali, ko smo jih zaprosili, naj ocenijo ustreznost posamezne metode (preglednica 3).

Preglednica 3: Deskriptivna statistična analiza – pripravljenost uporabe metod učenja in poučevanja slovenščine v hotelirstvu

Spremenljivka	MIN	MAX	Mo	Me	M	SEM	σ
Učna metoda razlage	3	5	4	4	4,3	0,06	0,41
Učna metoda pogovora (razgovora)	2	5	3	3,5	3,5	0,07	0,52
Učna metoda dela z besedilom	3	5	5	5	4,47	0,06	0,39
Učna metoda raziskovanja	3	5	4	4	3,93	0,07	0,6
Učna metoda pisnih del	2	5	4	4	3,73	0,08	0,8
Učna metoda igre vlog	3	5	4	4	4,17	0,06	0,48
Učna metoda prikazovanja ali demonstracije	3	5	4	4	4,17	0,06	0,48
E-učenje	3	5	4	4	4,69	0,06	0,43

Vir: raziskava avtorjev.

Kot je bilo pričakovano, so metode, ki so bile ocenjene za najustreznejše, dobile tudi najvišje povprečne ocene pri oceni pripravljenosti posameznika za učenje SDTJ na ta način (preglednica 3). Najvišje ocene so zopet prejeli e-učenje, učna metoda dela z besedilom in metode razlage.

4.2 Rezultati Kolmogorov-Smirnovega testa

Pri izbiri ustrezne metode analize je normalna porazdelitev vrednosti spremenljivk nujni pogoj. To lahko preverimo s pomočjo Kolmogorov-Smirnovega in Shapiro-Wilkovega testa. Testa delujeta na način, da se vrednosti proučevanih spremenljivk primerjajo z vrednostmi normalno porazdeljenih spremenljivk, ki imajo enako aritmetično sredino in standardni odklon (Bastič 2006: 21). Ker je Shapiro-Wilkov test namenjen za vzorce, ki imajo 50 ali manj anketirancev (Turjačanin in Čerklija 2006: 55), bomo v naši raziskavi normalno distribucijo preverjali s pomočjo Kolmogorov-Smirnovega testa.

Ko je Kolmogorov-Smirnov test neznačilen oz. ko je stopnja značilnosti višja kot 0,05 ($p > 0,05$), lahko govorimo o normalni porazdelitvi spremenljivke in obratno, ko je test statistično značilen ($p < 0,05$), spremenljivka ni normalno porazdeljena (Bastič 2006: 21).

Preglednica 4: Rezultati Kolmogorov-Smirnovega testa

Spremenljivka	Ustreznost metode			Pripravljenost uporabe		
	Vrednost	df	Sig	Vrednost	df	Sig
Učna metoda razlage	0,232	120	0,000	0,235	120	0,000
Učna metoda pogovora (razgovora)	0,215	120	0,000	0,267	120	0,000
Učna metoda dela z besedilom	0,268	120	0,000	0,244	120	0,000
Učna metoda raziskovanja	0,201	120	0,000	0,255	120	0,000
Učna metoda pisnih del	0,172	120	0,000	0,173	120	0,000
Učna metoda igre vlog	0,205	120	0,000	0,200	120	0,000
Učna metoda prikazovanja ali demonstracije	0,184	120	0,000	0,178	120	0,000
E-učenje	0,149	120	0,000	0,159	120	0,000

Vir: raziskava avtorjev.

V našem primeru rezultati Kolmogorov-Smirnovskega testa (preglednica 4) kažejo, da porazdelitev ni normalna, ker je stopnja značilnosti za vse spremenljivke (dimenzije) $p = 0,000$. Na podlagi tega sklepamo, da bomo za ugotavljanje statistično značilnih razlik med oceno ustreznosti posamezne metode s strani anketirancev in njihovo pripravljenostjo za učenje SDTJ na področju hotelirstva s pomočjo posamezne metode uporabili neparametrični test Wilcoxon signed-rank.

4.3 Rezultati testa Wilcoxon signed-rank

Za ugotavljanje značilnosti razlik med povprečnimi vrednostmi dveh spremenljivk, ki smo jih dobili od istih subjektov in ki niso normalno razporejene, uporabljamo test Wilcoxon signed-rank. Ta izhaja iz razlike med vrednostmi spremenljivk za iste enote, ki se potem razvrščajo od najmanjše do največje glede na njihovo absolutno vrednost. Oblikujeta se dve skupini rangov: vsota rangov, ki pripada pozitivnim razlikam, in vsota rangov, ki pripada negativnim razlikam. Vrednost testne statistike T je enaka manjši od obeh vsot rangov (Bastič 2006: 24–26).

Preglednica 5: Rezultati testa Wilcoxon signed-rank

Spremenljivka	Negativne razlike	Pozitivne razlike	Enakosti	Skupaj
Učna metoda razlage	0	0	120	120
Učna metoda pogovora (razgovora)	0	0	120	120
Učna metoda dela z besedilom	0	0	120	120
Učna metoda raziskovanja	0	0	120	120
Učna metoda pisnih del	0	0	120	120
Učna metoda igre vlog	0	0	120	120
Učna metoda prikazovanja ali demonstracije	0	0	120	120
E-učenje	0	0	120	120

Vir: raziskava avtorjev.

Preglednica 6: Testne statistike – test Wilcoxon signed-rank

Spremenljivka	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Učna metoda razlage	-12,456	0.08
Učna metoda pogovora (razgovora)	-9,456	0.13
Učna metoda dela z besedilom	-5,678	0.11
Učna metoda raziskovanja	-6,554	0.34
Učna metoda pisnih del	-5,789	0.21
Učna metoda igre vlog	-5,789	0.24
Učna metoda prikazovanja ali demonstracije	3,678	0.17
E-učenje	6,780	0.18

Vir: raziskava avtorjev.

Iz rezultatov testa Wilcoxon signed-rank (preglednica 5 in preglednica 6) ugotavljamo, da je število razlik 0. Absolutna standardizirana vrednost statistike T (vrednost Z) za primerjavo vseh spremenljivk ni statistično značilna. Na podlagi rezultatov testa Wilcoxon sign-rank in razlik v aritmetičnih sredinah po dimenzijah ugotavljamo, da ne obstajajo statistično značilne razlike v ocenah anketirancev med oceno ustreznosti posamezne metode za učenje SDTJ v hotelirstvu in dejansko pripravljenostjo anketiranca za učenje na ta način. Z drugimi besedami, metode, ki so jih anketiranci ocenili kot najustreznejše, so ravno tiste, ki bi jih najraje uporabili. S tem namenom je nastala spletna aplikacija *Hotel Slovenščina* kot dober primer prakse odprtega učenja. V nadaljevanju predstavljamo Študentski inovativni projekt za družbeno korist *Hotel Slovenščina* in najpomembnejše lastnosti spletne aplikacije *Hotel Slovenščina*.

5 Predstavitev projekta Študentskega inovativnega projekta za družbeno korist *Hotel Slovenščina*

Študentski inovativni projekt za družbeno korist *Hotel Slovenščina* je potekal od 1. 3. 2020 do 30. 6. 2020 na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Glavni cilj projekta je bil izdelava prosto dostopne aplikacije *Hotel Slovenščina*, ki je namenjena neslovensko govorečim zaposlenim na področju hotelirstva in turizma v Sloveniji za učenje SDTJ na ravni A2/B1. Aplikacija je podprta z ustreznim opisom slovnice slovenskega jezika na ravni A2/B1, s korpusom besedil in sporazumevalnih vzorcev

ter slovarčkom s področja hotelirstva in turizma. Aplikacijo so oblikovali študentke in študenti slovenskega jezika in književnosti, matematike, medijskih komunikacij, poslovne ekonomije in prehranskega svetovanja – dietetike pod vodstvom pedagoških mentorjev s področja slovenskega jezika, matematike in turizma ter v sodelovanju s strokovnima sodelavkama za slovenski jezik in prevajanje in tolmačenje. Projektno skupino so sestavljali: doc. dr. Gjoko Nikolovski (vodja projekta in slovenistične skupine), doc. dr. Andrej Taranenko (vodja matematične skupine), pred. ddr. Lazar Pavič (vodja za področje turizma); strokovni sodelavki, izr. prof. dr. Branislava Vičar (Slavistično društvo Maribor) in Tadeja Tement (Tadeja Tement, s. p., prevajanje in tolmačenje); študentke in študenti Jaša Dimič, Lara Droždek, Navid Fadaee Nazer, Sašo Kavaš, Špela Kovačič, Ema Moser, Anita Omanović, Bernarda Petek, Kaja Pšeničnik in Tajda Urh. Spletna aplikacija je dostopna na spletni strani: <http://hotel-slo.ff.um.si>.

Spletna aplikacija *Hotel Slovenščina* neslovensko govorečim zaposlenim v hotelirstvu in turizmu omogoča, da dosežejo raven A2/B1, ki omogoča nemoteno delo v izbranem poklicu in predstavlja dovolj stabilno osnovo za nadaljnje izpopolnjevanje znanja slovenskega jezika. V zvezi z ravno znanja smo izhajali iz definicije samostojnega uporabnika na ravni B1 (*Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* 2011: 46):

»Pri različnem govorjenju v standardnem jeziku razume glavne točke, kadar gre za znane reči, s katerimi se redno srečuje na delu, v šoli, prostem času itn. Znajde se v večini situacij, ki se pogosto pojavljajo na potovanju po deželi, kjer se ta jezik govori. Tvoriti zna preprosta povezana besedila o temah, ki so mu znane ali ga zanimajo. Opisati zna izkušnje in dogodke, sanje, upanja in ambicije ter na kratko utemeljiti in pojasniti svoja mnenja in načrte.« (*Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* 2011: 46)

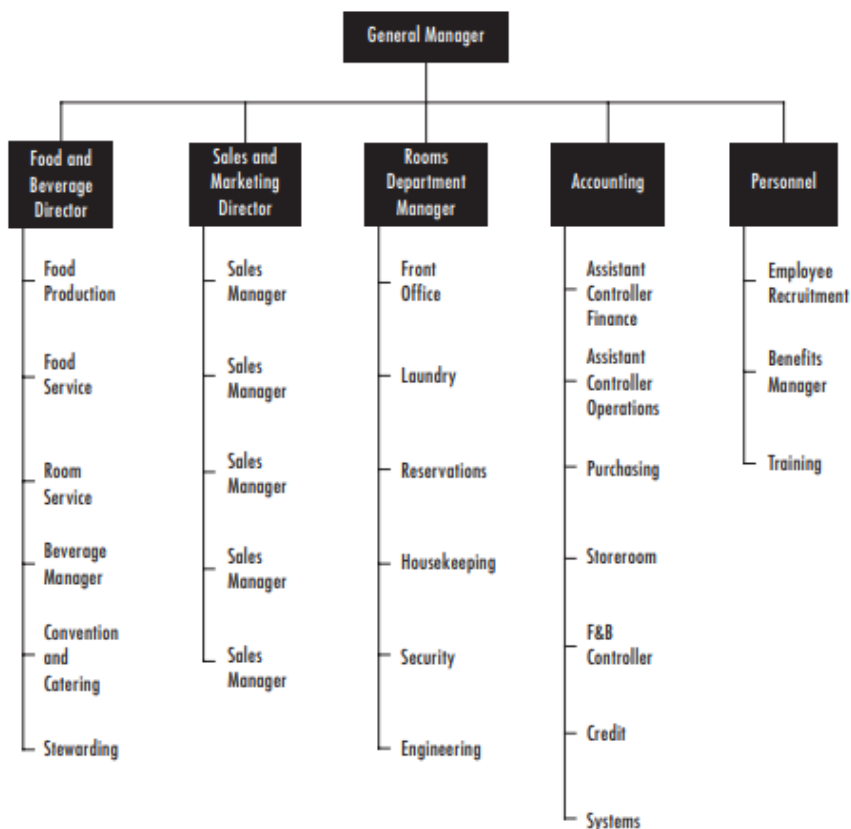
5.1 Potek projekta

V obdobju od 1. 3. 2019 do 30. 4. 2020 sta potekali prvi dve fazi projekta, in sicer (1) analiza stanja spletnih aplikacij za poučevanje tujih jezikov na ravni A2/B1 in (2) izdelava jezikovnega gradiva in izdelava osnutka spletne aplikacije. V tem sklopu je opravljena analiza stanja spletnih aplikacij za poučevanje tujih jezikov za področje hotelirstva in turizma, izdelan korpus besedil in sporazumevalnih vzorcev ter ustvarjen osnutek spletne aplikacije.

V obdobju od 1. 5. 2020 do 30. 6. 2020 sta potekali zadnji fazi projekta: (3) izdelava spletne aplikacije *Hotel Slovenščina* in (4) promocija. Matematična skupna je oblikovala ikone za 8 tematskih področij in masko spletne aplikacije za vnos jezikovnega gradiva. Predstavljen je bil način vnašanja, dodajanja področij, podpodročij, slovnicih vaj in besed v masko spletne aplikacije. Slovenistična skupina je zaokrožila izdelavo jezikovnega gradiva z opisom slovnice in izdelavo slovnicih vaj ter nadaljevala z vnosom pripravljenega gradiva v masko spletne aplikacije. Promocija projekta in anketna raziskava sta se zaradi epidemiološke situacije izvajali po elektronski poti. Pripravljen je bil seznam hotelov, ki so dobili obvestilo o prosto dostopni spletni aplikaciji *Hotel Slovenščina*. Aktivnosti projekta so potekale v okviru že oblikovanih skupin: slovenistične interdisciplinarne in matematične, ki sta skrbeli za oblikovanje jezikovnega gradiva in programsko realizacijo spletne aplikacije *Hotel Slovenščina*.

5.2 Predstavitev spletne aplikacije *Hotel Slovenščina*

Spletna aplikacija *Hotel Slovenščina* je nastala na podlagi dejanske potrebe neslovensko govorečih po nemoteni komunikaciji v slovenskem jeziku zaradi nemotenga opravljanja delovnih procesov. Izhodišče za razvoj posameznih tematskih komunikacijskih področij aplikacije je bila organizacijska struktura hotela, ki po Rutherfordu in O'Fallonu (2006: 78) zajema naslednje sektorje, predstavljene na sliki 2.



Slika 2: Primer organizacijske strukture hotela

Vir: Rutherford in O'Fallon 2006: 78.

Kljub preglednosti organizacijske strukture hotela (Rutherford in O'Fallon 2006: 78) smo za potrebe spletne aplikacije strukturo poenostavili in obdržali sektorje, kjer se najpogosteje zaposluje neslovensko govoreč kader, s čimer smo prišli do končne strukture tematskih komunikacijskih področij spletne aplikacije *Hotel Slovenščina: Hotel in zaposleni, Recepcija, Restavracija in kavarna, Kubinja, Sobe – gospodinjstvo, Wellness, spa in fitnes, Kariera v hotelirstvu in turizmu, Slovarček*.



Slika 3: Začetna stran spletne aplikacije *Hotel Slovenščina*

Vir: <http://hotel-slo.ff.um.si/index.html>

V okviru tematskega področja se neslovensko govoreči učijo posredovati osnovne podatke o sebi in svojem delovnem mestu, razumeti, če jih kdo sprašuje po njihovih podatkih, ter pridobiti in razumeti nekaj osnovnih podatkov o drugih; usvajajo izraze v zvezi z vsakdanjim življenjem, posredujejo, pridobivajo in razumejo informacije, ki se nanašajo na preživljanje časa in izražajo svoje potrebe pri vsakodnevnih opravilih in preživljanju prostega časa. Tematsko področje je razdeljeno na podteme, ki so predstavljene na sliki 4.

• Hotel Drava/Drava Hotel
• Zaposleni v Hotelu Drava/Employees at the Drava Hotel
• Srečanje/Meeting someone
• Osebni zaimki in glagol biti/Personal pronouns and the verb to be
• Sedanjik/Present tense
• Imenovalnik/Nominative
• Svojljni zaimki/Possessive pronouns
• Vaje/Exercises

Slika 4: Podteme tematskega področja *Hotel in zaposleni*

Vir: <http://hotel-slo.ff.um.si/podrocje.php?id=2>

Tematsko področje *Hotel in zaposleni* je opremljeno z besedili o predstavitvi hotela, zaposlenih in dialogov za spoznavanje. S klikom na posamezni zavihek se odpira posamezno podtemo. Slovnica, ki zajema obravnavo osebnih in svojljnih zaimkov, glagola biti in sedanjika, izhaja iz besedil, ki vsebujejo besedje in sporazumevalne vzorce s tovrstnimi slovničnimi oblikami. Področje zaokrožajo slovnične vaje.

Tematsko področje *Recepcija* zajema besedila in slovnico, ki neslovensko govorečemu lahko pomagajo pri opravljanju dela v sektorju recepcija. Govorci se učijo poiskati informacije osebno, po telefonu ali v elektronskih medijih. Tematsko področje vsebuje podteme, predstavljene na sliki 5.

• Rezervacija hotelske sobe po telefonu/Making a hotel room reservation by phone
• Prijava na recepciji/Checking in
• Odjava na recepciji/Checking out
• Tožilnik/Accusative
• Preteklik/Past tense
• Vaje/Exercises

Slika 5: Podteme tematskega področja *Recepcija*

Vir: <http://hotel-slo.ff.um.si/podrocje.php?id=38>

Podteme vsebujejo besedila oz. dialoge v zvezi z rezervacijo hotelske sobe, s prijavo na recepciji in z odjavo na recepciji, ki se odpirajo s klikom na posamezne zavihke. Slovnica, ki zajema obravnavo tožilnika in preteklika, izhaja iz besedišča in sporazumevalnih vzorcev, vključenih v tematske dialoge. Področje zaokrožajo slovnične vaje, ki govorce pomagajo, da usvoji predvidene slovnične strukture.

V okviru tematskega področja *Restavracija in kavarna* se neslovensko govoreči učijo razumeti izraze v zvezi s hrano in pijačo, ki jih potrebujejo, če jim jo naročajo drugi ali sami naročajo hrano in pijačo ali si jo sami pripravljajo. Tematsko področje je razdeljeno na podteme, predstavljene na sliki 6.

• Rezervacija mize/Table reservation
• Naročanje hrane/Ordering food
• Naročanje pijače v baru/Ordering drinks in a bar
• Rodilnik/Genitive
• Mestnik/Locative
• Prihodnjik/Future tense
• Pogojniki/Conditional
• Vaje/Exercises

Slika 6: Podteme tematskega področja *Restavracija in kavarna*

Vir: <http://hotel-slo.ff.um.si/podrocje.php?id=1>

Podteme vsebujejo besedila oz. dialoge v zvezi z rezervacijo mize, naročanjem hrane in pijače, ki so dosegljiva s klikom na zavihke. Na področju slovnice se skladno z besedjem in s sporazumevalnimi vzorci dialogov obravnavajo rodilnik in mestnik ter prihodnjik in pogojniki. Tudi to področje je opremljeno s slovničnimi vajami za usvojitev obravnavanih slovničnih struktur.

Tematsko področje *Kuhinja* zajema besedila in slovnico, ki neslovensko govorečemu lahko pomagajo pri opravljanju dela v kuhinji. Govorci se učijo besedja in sporazumevalnih vzorcev za nemoteno opravljanje dela v kuhinji. Tematsko področje je razdeljeno na podteme, predstavljene na sliki 7.

• Naša kuhinja/Our kitchen
• Pogovor v kuhinji/Conversation in the kitchen
• Pogovor med kuharjem in natakarjem/ Conversation between a chef and a waiter
• Orodnik/Instrumental
• Dajalnik/Dative
• Dopršni in nedopršni glagoli/Perfective and imperfective verbs
• Vaje/Exercises

Slika 7: Podteme tematskega področja *Kuhinja*

Vir: <http://hotel-slo.ff.um.si/podrocje.php?id=37>

Podteme zajemajo besedilo o opisu kuhinje in dva dialoga, ki pokrivata komunikacijo v kuhinji in med natakarjem in kuharjem. Odpirajo se s klikom na posamezne zavihke. Slovnica, ki zajema obravnavo orodnika in dajalnika ter dovršnih in nedovršnih glagolov, izhaja iz besedišča in sporazumevalnih vzorcev, ki so vključeni v tematska besedila. Sledijo slovnične vaje, ki govorcu pomagajo, da usvoji predstavljene slovnične strukture.

Govorci se v okviru tematskega področja *Sobe – gospodinjstvo* učijo posredovati, pridobiti in razumeti informacije v zvezi z bivanjem in stanovanjem, prostori v bivališču, opremo, okoljem ipd. Govorci se učijo besedja in sporazumevalnih vzorcev za nemoteno opravljanje dela v gospodinjstvu.

► Čiščenje sob/Room cleaning
► Pregled sob/Room inspection
► Sobna strežba/Room service
► Pranje perila/Laundry service
► Vezniki/Conjunctions
► Naklonski glagoli/Modal verbs
► Vaje/Exercises

Slika 8: Podteme tematskega področja *Sobe – gospodinjstvo*

Vir: <http://hotel-slo.ff.um.si/podrocje.php?id=39>

S klikom na posamezne zavihke se učecim se odpirajo besedila v zvezi s čiščenjem in pregledom sob, sobno strežbo in pranjem perila. Z obravnavo veznikov se učijo smiselno tvoriti krajše in daljše povedi, medtem ko se z obravnavo naklonskih glagolov učijo tvoriti modalne komunikacijske vzorce. S slovničnimi vajami usvajajo predstavljene slovnične strukture.

Veliko neslovensko govorečih azijskega porekla dela v sektorju wellnessa, pri čemer se soočajo s komunikacijskimi težavami. V okviru tematskega področja *Wellness, spa in fitness* se učijo pridobiti, posredovati in razumeti informacije ter izraziti svoje potrebe v zvezi s telesom, higieno in zdravjem. Tematsko področje vsebuje podteme, predstavljene na sliki 9.

• Naš wellness center/Our wellness centre
• Rezervacija termina v wellness centru/Booking an appointment at the wellness centre
• Pogovor med receptorjem in stranko/Conversation between a receptionist and a client
• Poizvedba glede tretmajev/Asking about treatments
• Stopnjevanje pridevnikov/Comparison of adjectives
• Oziralni zaimki/Relative pronouns

Slika 9: Podteme tematskega področja *Wellness, spa in fitnes*

Vir: <http://hotel-slo.ff.um.si/podrocje.php?id=41>

Besedila, ki vsebujejo opis wellness centra, dialog za rezervacijo termina v wellness centru, pogovor med receptorjem in stranko ter poizvedbo glede tretmajev, so zadostno izhodišče za usvajanje besedja in sporazumevalnih vzorcev s tega področja. Obravnavo stopnjevanja pridevnikov in oziralnih zaimkov zaokrožajo slovnična tematska področja.

V okviru tematskega področja *Kariera v hotelirstvu in turizmu* se govorniki učijo izmenjati informacije v zvezi z delom in s poklicem ter z razumevanjem, branjem in pisanjem praktičnih besedil s poklicnega področja (slika 10).

• Razpis za delovno mesto receptorja/Receptionist vacancy notice
• Razpis za delovno mesto dietetika/Dietitian vacancy notice
• Razpis za delovno mesto menedžerja/Manager vacancy notice
• Prijava na razpis za delovno mesto receptorja/Application for the position of receptionist
• Prijava na razpis za delovno mesto dietetika/Application for the position of dietitian
• Prijava na razpis za delovno mesto menedžerja/Application for the position of manager
• Življenjepis receptorja/Resume of the receptionist
• Življenjepis dietetika/Resume of the dietitian
• Življenjepis menedžerja/Resume of the manager
• Razgovor za zaposlitev v hotelu/Hotel job interview

Slika 10: Podteme tematskega področja *Kariera v hotelirstvu in turizmu*

Vir: <http://hotel-slo.ff.um.si/podrocje.php?id=40>

S klikom na posamezne zavihke se seznanijo z razpisnimi besedili za različna delovna mesta (receptor, dietetik, menedžer), učijo se pisati življenjepis za prijavo na razpis in se pripravijo na razgovor za zaposlitev v hotelu.

Slovarček je zadnje tematsko področje aplikacije, ki vsebuje besedje s področja hotelirstva in turizma s prevodom v angleščino (slika 11).

dvópósteljna sôba -e -e ž double room, twin room
ekskúrzija -e ž excursion
enolónčnica -e ž stew
ênopósteljna sôba -e -e ž single room
ênosméren -rna -o prid. one way
etikéta -e ž label
evakuírati -am dov. in nedov. evacuate

Slika 11: Slovarček spletne aplikacije *Hotel Slovenščina*

Vir: <http://hotel-slo.ff.um.si/slovar.php>

Iztočnice so v slovarčku razvrščene po slovenski abecedi. Navedene so z naglasnim znamenjem. Iztočnici sledijo slovnični podatki, in sicer skladno s *Slovarjem slovenskega knjižnega jezika* in *Slovenskim pravopisom*.

6 Sklep

Slovenija je za tuje delavce in njihove družine privlačna država predvsem zaradi geografske, kulturne in jezikovne bližine, vendar se kljub kulturnim in jezikovnim podobnostim v praksi pojavljajo težave z integracijo priseljencev, in sicer v zvezi z znanjem slovenskega jezika pri poklicih, kjer gre za delo s strankami. Za izpopolnjevanje znanja slovenščine obstajajo formalna izobraževanja v obliki brezplačnih programov in tečajev slovenščine za priseljence, prosto dostopna gradiva, prosto dostopne spletne aplikacije ipd., katerih namen je priseljencem omogočiti lažje vključevanje v slovensko družbo.

Kvantitativna raziskava o ustreznosti učnih metod za poučevanje in učenje SDTJ za zaposlene v hotelirstvu in turizmu je potrdila izhodiščno hipotezo, da zaposlenim v hotelirstvu in turizmu zaradi delovnega časa ustreza e-učenje, nato pa učni metodi dela z besedilom in razlage. Ugotavljamo, da je za delavce v hotelirstvu in turizmu formalno učenje (tečaji slovenskega jezika) zelo koristno, vendar samo po sebi ne zadošča. V perspektivi vidimo možnost za nadgradnjo formalnega učenja s pomočjo

e-učenja (npr. spletne aplikacije) in koncepta odprtega učenja, kar lahko vpliva k povečanju motiviranosti za učenje slovenščine in lažji jezikovni integraciji priseljencev v slovensko družbo.

Viri

- Jezik pri delu – hitri vodič: kako pomagamo odraslim priseljencem pri učenju slovenščine za potrebe dela.* <<https://languageforwork.ecml.at/Portals/48/documents/LFW-quick-guide-SL.pdf>>. (Dostop 4. 5.–28. 5. 2021.)
- Projekt *Jezik pri delu – orodja za poklicni razvoj*, 2019: *Jezik pri delu – hitri vodič.* <<https://languageforwork.ecml.at/Portals/48/documents/LFW-quick-guide-SL.pdf>>. (Dostop 4. 5.–28. 5. 2021.)
- Prvih 500 po slovensko: za vaše lažje vključevanje v slovensko okolje.* <<https://www.ess.gov.si/tujci/ucimo-se-slovensko>>. (Dostop 4. 5.–28. 5. 2021.)
- Rezultati Poklicnega barometra 2020 Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje.* <https://www.ess.gov.si/_files/13654/Poklicni_barometer_Obmo%C4%8Dne_slu%C5%B Ebe_2020.pdf>. (Dostop 4. 5.–28. 5. 2021.)
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (SEJO), 2011: <<https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>>. (Dostop 4. 5.–28. 5. 2021.)
- Slovar slovenskega knjižnega jezika, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja.* <www.fran.si>. (Dostop 18. 5. 2021.)
- Slovene Learning Online.* <<https://www.slonline.si/>>. (Dostop 4. 5.–28. 5. 2021.)
- SOS Slovene.* <<http://sos-slovene.ff.um.si/>>. (Dostop 4. 5.–28. 5. 2021.)
- Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja, 2008–2009:* <<https://www.termania.net/?searchIn=Linked&ld=74>>. (Dostop 4. 5.–28. 5. 2021.)
- Učenje slovenskega jezika.* <https://www.ess.gov.si/tujci/izobrazevanje_in_usposabljanje_v_sloveniji/ucenje_slovenskega_jezika>. (Dostop 4. 5.–28. 5. 2021.)
- Začetna integracija tujcev: brezplačni tečajji slovenskega jezika.* <<https://infotujci.si/vkljucevanje-v-slovensko-druzbo/brezplacni-tecaji-slovenskega-jezika/>>. (Dostop 4. 5.–28. 5. 2021.)

Literatura

- Bastič, Majda, 2006: *Metode raziskovanja.* Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta.
- Brečko, Daniela, 2002: *40 sodobnih učnih metod.* Ljubljana: Inštitut za izobraževalni management SOFOS.
- Blažič, Marjan, Ivanuš Grmek, Milena, Kramar, Martin in France Strmčnik, 2003: *Didaktika.* Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto.
- Fekonja, Laura, 2016: Metode poučevanja tujih jezikov. *Slovenika: časopis za kulturo, nauku i obrazovanje = časopis za kulturo, znanost in izobraževanje* 2. 13–20.
- Ivanuš-Grmek, Milena in Marija Javornik Krečič, 2011: *Osnove didaktike.* Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Jazbec, Saša, 2019: Učenje in poučevanje tujega jezika nemščine z vidika makro metod in vloge literarnih besedil. Kondrič Horvat, Vesna idr. (ur.): *Literarische Freiräume: Festschrift für Neva Šlibar* (Slovenske germanistične študije, 15). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 463–481, 541–542, 553.
- Rutherford, Denney G. in Michael J. O'Fallon, 2006: *Hotel Management and Operations 4th edition.* Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Swart, Juani, Mann, Claire, Brown, Steve in Alan Price, 2005: *Human Resource Development Strategy and Tactics.* Oxford, Burlington (MA): Elsevier/Butterworth Heinman.
- Tomić, Ana, 1997, 2000, 2003: *Izbrana poglavja iz didaktike.* Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

- Turjačanin, Vladimir in Đorđe Čerklija, 2006: *Osnovne statističke metode i tehnike u SPSS-u. Primjena SPSS-a u društvenim naukama*. Banja Luka: Centar za kulturni i socijalni popravak.
- Valenčič Zuljan, Milena in Jana Kalin, 2020: *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Priloga 1: Anketa o ustreznosti nekaterih učnih metod za poučevanje in učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za zaposlene v hotelirstvu in turizmu

Spoštovane, spoštovani, namen raziskave je ugotoviti vaše mnenje o nekaterih učnih metodah za počevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika. Vljudno prosimo za iskrene odgovore, ker je vsak prispevek k tej raziskavi zelo pomemben. Hvala za sodelovanje.

Spol	Starost	Izobrazba	Država porekla	Sektor v hotelu
a) ženski b) moški		a) srednja šola b) višja šola c) 1. stopnja č) 2. stopnja		a) Kuhinja b) Restavracija in kavarna c) Recepcija č) Hotelsko gospodinjstvo d) Wellness, spa in fitnes

V spodnji tabeli na levi strani označite, na kateri ravni so načini učenja primerni za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika (USTREZNO), na desni strani pa označite stopnjo vašega interesa za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika s to metodo (1 – najnižja ocena, 5 – najvišja ocena).

USTREZNO	METODA	MOJ INTERES
1 2 3 4 5	1. Učna metoda razlage <i>Poteka pretežno enosmerno, in sicer od učitelja k učencem. Ta metoda je ustrezna za obravnavo nove snovi.</i>	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	2. Učna metoda pogovora <i>Učenci aktivno sodelujejo s svojimi odgovori, učitelj pa jih usmerja in spodbuja k dialogu ter upošteva njihove odzive.</i>	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	3. Učna metoda uporabe besedila <i>Uporaba besedila, učbenikov, delovnih listov, plakatov, zapisov na tabli, slovarjev, leksikonov, priročnikov, knjig, revij, časopisov.</i>	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	4. Učna metoda raziskovanja <i>Raziskovanje, postavljanje hipotez, premišljeno zbiranje podatkov in analiza ter interpretacija.</i>	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	5. Učna metoda pisnih del <i>Izdelovanje zapiskov, pisanje povzetkov in samostojnih pisnih izdelkov, kateri si učenci v dogovoru z učiteljem izberejo temo in jo pisno pripravijo.</i>	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	6. Učna metoda igre vlog <i>Obstaja več vrst igre vlog, kot so npr. okrogla miza, za in proti, radijska oddaja, promocija knjige, delovna skupina.</i>	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	7. Učna metoda prikazovanja ali demonstracije <i>Govorno prikazovanje (razlaga, razgovor), tekstualno (besedilo), zvokovno (zvočni posnetki), grafično (uporaba skic, slik, shem, fotografij itd.), stvarno prikazovanje (prikazovanje predmetov, modelov, naprav), gibalno prikazovanje (telesne dejavnosti, gibi), dramatisacijo (igra vlog, pantomime).</i>	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	8 E-učenje <i>Učenje na daljavo s pomočjo interneta, elektronske komunikacije, spletnih okolij in aplikacij; fleksibilno učenje, ki omogoča prosto izbiro vsebine, časa in lokacije poučevanja ter učnih pripomočkov.</i>	1 2 3 4 5

SPODBUJANJE SPORAZUMEVALNE JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI OB PRIMERU VABILA NA RAZREDNI STOPNJI

MIRA KRAJNC IVIČ¹ IN TADEJA FILO²

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija

E-pošta: mira.krajnc@um.si

² Murska Sobota, Slovenija

E-pošta: tadeja.filo@gmail.com

Povzetek Sporazumevalna jezikovna zmožnost omogoča kritično sprejemanje in tvorjenje besedil različnih besedilnih skupin. Vabilo kot vsesplošna in funkcionalna besedilna skupina je obravnavana tako v učnih načrtih za slovenščino v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju kot tudi v učnem načrtu za slovenščino kot drugi ali tuji jezik na nivoju A1 za razumevanje in tvorjenje govornih besedil ter na nivojih A2 in B1 tudi za tvorjenje pisnih besedil. Ker je izbrana besedilna skupina prisotna v različnih jezikih in kulturah in ker vključuje vsakdanje teme blizu tudi otrokom in učencem, učenkam, ki jim je slovenščina drugi ali tuji jezik, se je pokazala kot primerna za obravnavo pri jezikovnem pouku na razredni stopnji. Z vključenimi primeri vaj za sporazumevalno temo »prosti čas in razvedrilo« bo lahko učeča se skupnost razvijala sporazumevalno jezikovno zmožnost v slovenskem jeziku, izhajajoč iz koncepta raznojezičnosti.

Ključne besede:

sporazumevalna
jezikovna
zmožnost,
bralna
pismenost,
besedilna
skupina,
vabilo,
primeri
vaj

STIMULATING THE COMMUNICATIVE LANGUAGE COMPETENCE ON THE EXAMPL OF AN INVITATION AT THE PRIMARY LEVEL

MIRA KRAJNC IVIČ¹ & TADEJA FILO²

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
E-mail: mira.krajnc@um.si

² Murska Sobota, Slovenia
E-mail: tadeja.filo@gmail.com

Abstract Communicative language competence enables critical receiving and producing texts of various text groups. Invitation as a general and functional text group is dealt not only in the Slovene national curriculum at the primary and secondary educational periods but also in the Slovene national curriculum as a second or foreign language at level A1 for understanding and producing oral texts, and at levels A2 and B1 for producing written text as well. Because the chosen text group exists in various languages and cultures, and because it integrates everyday topics, which are close to children and pupils, who have Slovene as a second or foreign language, it is revealed to be suitable for a discussion in a language class at the primary level. Learning community will be able to develop its communicative language competence in Slovene based on the concept of plurilingualism with the integrated examples of tasks for the communicative topic "Free time and amusement".

Keywords:
communicative
language
competences,
components of
reading
literacy,
text
group,
invitation,
examples
of tasks

1 Uvod¹

V prispevku je predstavljena sporazumevalna jezikovna zmožnost kot zmožnost, ki omogoča kritično sprejemanje in tvorjenje besedil različnih besedilnih skupin. Razumevanje in tvorjenje besedil sta neposredno povezani z (raz)poznavanjem vloge besedila ali sporočevalnega namena. Ta je odsev tvorčeve motivacije, zakaj tvoriti besedilo, in cilja, ki ga tvorec želi doseči s tvorjenjem. Iz tega izhaja, da je s pridobivanjem oziroma razvijanjem sporazumevalne jezikovne zmožnosti neposredno povezano dvojje: bralna pismenost in vprašanje poznavanja besedilnih skupin, tudi vabila. Pri tem sta mogoči vsaj dve izhodišči: 1) pri razvijanju sporazumevalne jezikovne zmožnosti besedilne skupine nimajo posebne vloge oziroma 2) znanje o besedilnih skupinah je nujno, da lahko govorimo o (kritični) sporazumevalni jezikovni zmožnosti. Ustrezno visoka besedilnovrstna pismenost »uporabnikom jezika zagotavlja prepoznavanje in učinkovito rabo žanrov« (Nidorfer Šiškovič 2013: 273) ter omogoča večjo posameznikovo aktivno vključevanje na vseh življenjskih področjih. S sporazumevalno jezikovno zmožnostjo je neposredno povezana bralna pismenost, ki (*Nacionalna strategija ...* 2019: 3) »je stalno razvijajoča se zmožnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij«. Oblikujejo jo gradniki, ki se sistematično razvijajo v povezavi z vsebinami in s cilji že od predšolskega obdobja.

Vabilo je vsesplošno prisotna besedilna skupina oziroma komunikacijska dejavnost, ki je izraz človekovih potreb in je usmerjena k cilju, zato je velika verjetnost, da je otrokom in učencem, učenkam na razredni stopnji, ki jim je slovenščina drugi ali tuji jezik (SDTJ), znana že iz materne jezika. V prispevku je poudarjen funkcijsko-komunikacijski vidik, tj. vidik rabe vabila, in poznavanja sestavin oziroma besedilnih enot vabila.

2 Sporazumevalna jezikovna zmožnost in raznojezičnost

Že Olga Kunst Gnamuš (1984: 93) ugotavlja, da je temeljni namen jezikovne vzgoje razvijanje sporazumevalnih zmožnosti učečih se, ki jim bodo omogočile, da se bodo znašli v vsakdanjih komunikacijskih položajih, uspešno obvladovali medvrstniško jezikovnokomunikacijsko interakcijo in interakcijo z učiteljem, učiteljico pri pouku

¹ Krajnc Ivič je poglavje napisala v okviru projekta OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli), šifra projekta OP20.01462, vodja dr. Sandra Mršnik, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo: Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

ter se tako pripravili na komunikacijske procese na poklicnem in družbenem ter družabnem področju. Avtorica (1984: 43) piše o dveh vrstah zmožnosti oziroma kompetenc: jezikovni zmožnosti in sporazumevalni zmožnosti. Poznavanje slovničnih in slovarskih zakonitosti jezika predstavlja jezikovno zmožnost. To zmožnost razume kot »nadstavbo« poznavanja in ustrezne rabe komunikacijskih načel (sodelovalnega in vljudnostnega načela), ki predstavljata sporazumevalno zmožnost. Le primerno razvita jezikovna in sporazumevalna zmožnost skupaj omogočata uspešno² jezikovnokomunikacijsko interakcijo, katere namere neposredno določa aktualni del resničnosti. O naravi jezikovne zmožnosti, kako jo uporabljati in kako se razvija pri posamezniku, se je spraševal že Noam Chomsky (povz. po Nuyts 1992: 92). Pridobivanje jezikovnega znanja je primerjal z učenjem igre šaha. Razlikoval je namreč med tem, kar posameznik zna, in tem, kar naredi. Z drugimi besedami, razlikoval je med jezikovnim znanjem in performanco. A ta je odvisna tudi od družbenih danosti. Tovrstni koncept sporazumevalne zmožnosti je v 60-ih letih 20. stoletja razvil Dell Hymes (Auer 1999: 187, 189). Skladno z njegovo teorijo k posameznikovi jezikovni kompetenci sodi tudi pragmatično znanje, npr. prepoznavanje besedilne skupine, tvorčeve namere oz. funkcije besedila, tvorjenje izreka, skladno s kulturno-specifičnimi danostmi. To po Hymesu predstavlja najvišjo stopnjo sporazumevalne zmožnosti.

Po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru (SEJO)* (2011), ki predstavlja skupno podlago za pripravljanje jezikovnih učnih načrtov, učbenikov, izpitov, kurikularnih smernic itn. v Evropi, sporazumevalna jezikovna zmožnost vključuje teoretično znanje, spretnosti in praktično/operativno znanje ter tudi poznavanje tematike in splošno razgledanost. Govorcu nekega jezika omogoča delovanje z uporabo specifičnih jezikovnih sredstev. Nastaja in razvija se prek izvajanja različnih jezikovnih dejavnosti, kot so sprejemanje, tvorjenje, interakcija in posredovanje (*SEJO* 2011: 36). Pri razumevanju sporazumevalne jezikovne zmožnosti se prepletajo tri sestavine: jezikovna, sociolingvistična in pragmatična (*SEJO* 2011: 23, 35). Pri tem se jezikovna zmožnost nanaša na leksikalno, skladijsko, fonološko znanje in spretnosti ter na druge razsežnosti jezika kot sistema, sociolingvistična sestavina pa na družbene in kulturne okoliščine rabe jezika (*SEJO* 2011: 35). Za področje besedil

² Uspešnost jezikovnokomunikacijske interakcije je subjektivna ocena poteka interakcije. To pomeni, da je interakcija lahko uspešna za naslovnika, a ne tudi za tvorca ali obratno, ali pa je uspešna oziroma neuspešna za oba, če pri obeh ne pride do zadovoljive uresničitve komunikacijskega cilja. To potrjuje npr. tudi Olga Kunst Gnamuš (1991: 132), ko navaja, da kakovostni dvogovor predpostavlja udeleženčevo zmožnost nasprotovanja, sestavljeno iz zmožnosti nasprotovanja in zmožnosti razumskega argumentiranja.

je pomembna predvsem pragmatična sestavina, ki s teorijo govornih dejanj, komunikacijskimi načeli, z obvladovanjem diskurza, s prepoznavanjem besedilnih skupin, besedilne kohezivnosti in koherentnosti poudarja funkcionalno rabo jezikovnih pojavov v odvisnosti od konkretnega konteksta. Iz tega izhaja, da se sporazumevalna jezikovna zmožnost razvija z rabo oziroma s performanco kot z uresničitvijo sporazumevalne zmožnosti v jezikovnokomunikacijskih procesih.

S problematiko opredeljevanja sporazumevalne jezikovne zmožnosti kot enega temeljnih ciljev pouka slovenščine sta se pri nas ukvarjali še Marja Bešter Turk (2011) in Jerca Vogel (2014). Prva v svojem prispevku *Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine* sporazumevalno jezikovno zmožnost razume kot kompleksno zmožnost, sestavljeno iz jezikovne in strateške zmožnosti. Zadnjo predstavlja niz metakognitivnih sestavin, ki omogočajo odločanje, izbiranje, načrtovanje komunikacijskih ciljev ter načinov uresničenja jezikovne zmožnosti, ki jo sestavljata organizacijsko in pragmatično znanje. Dela organizacijskega znanja sta slovnico in besedilno/diskurzno znanje, dela pragmatičnega znanja pa funkcijsko in sociolingvistično znanje. Druga, Jerca Vogel (2014: 12), meni, da šele model kritične (jezikovne) sporazumevalne zmožnosti omogoča učeči se skupnosti, da zmožnosti sporazumevanja poveže s kritičnim mišljenjem in ga začne umeščati v družbeni, kulturni in politični kontekst. Tako povezuje jezikovno znanje (slovnico, slovarsko, pravorečno, pravopisno in besedilno) z družbeno-kulturnimi značilnostmi določene skupnosti (Krajnc Ivič, Voršič 2019: 58). Kritičnost se v izobraževalnem procesu pojavlja v dveh različnih konceptih. Ločujemo družbeno kritičnost, ki pomeni kritičnost do razmerij znotraj družbenih skupin in družbenopolitičnih ureditev, ter kritičnosti v povezavi s kritičnim branjem zlasti umetnostnih besedil. Pridevnik *kritičen* pri tem pomeni aktivno, razmišljujoče, analitično branje (Licardo, Krajnc Ivič 2020: 241).

Jezikovnokomunikacijska interakcija kot družbeno-kulturno delovanje je neposredno vezana na ideologije in posledično vrednostne sisteme neke skupnosti. Zato *SEJO* vpelje pojem raznojezičnosti in ga razlikuje od večjezičnosti. Zadnja je opredeljena kot posameznikovo znanje več jezikov oziroma soobstoj različnih jezikov v neki družbi. V nasprotju z večjezičnostjo pa raznojezičnost poudarja, da se posameznikove jezikovne izkušnje širijo v različnih kulturnih kontekstih, kar prispeva h gradnji njegove sporazumevalne jezikovne zmožnosti, v kateri se povezujejo in dopolnjujejo vsi jeziki. To pomeni, da posameznik v svoji miselni

predstavi ne ločuje kultur in jezikov, temveč prilagodljivo aktivira različne dele sporazumevalne jezikovne zmožnosti in uporablja znanje več jezikov, zato da bi razumel besedilo, četudi je to napisano ali govorjeno v 'nezninem' jeziku (*SEJO* 2011: 26).

3 Bralna pismenost in njeni gradniki

Za razvijanje splošne sporazumevalne jezikovne zmožnosti in kot temelj za nadaljnje učenje je ključna bralna pismenost³ (Haramija, Ivanuš Grmek 2020: 11). Unesco (1978) jo opredeli kot zmožnost sodelovanja osebe (Bešter 1996: 59) »v vseh življenjskih dejavnostih, v katerih se zahteva pismenost za vsakodnevno delovanje v družbeni skupnosti, ter uporablja svoje bralne, pisne in številčne spretnosti za osebni razvoj in razvoj družbene skupnosti«. Po *Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti za obdobje 2019–2030* pa je bralna pismenost opredeljena kot zmožnost in družbena praksa, ki se razvija vse življenje v (*Nacionalna strategija ...* 2019: 3) »različnih okoliščinah in na različnih področjih ter prežema vse človekove dejavnosti«. Je zmožnost razumevanja, kritičnega vrednotenja in uporabe pisnih informacij, ki vključuje (*Nacionalna strategija ...* 2019: 3) »razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje prebranega in bralno kulturo (pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje)«. Tovrstna opredelitev bralne pismenosti vključuje temeljne jezikovnokomunikacijske dejavnosti. Te so, navaja jih tudi *SEJO* (2011: 80): poslušanje, branje, govorjenje in pisanje. Od tega sta drugi dve produktivni, prvi pa receptivni (Haramija, Ivanuš Grmek 2020: 17). Pri sprejemanju govorjenega ali pisnega besedila oziroma receptivnih aktivnostih nastaja interpretacija, ki je sama po sebi ustvarjalno dejanje. Naslovnik v proces razumevanja besedila vključuje svoje izkušnje in miselni svet ter se skuša kar najbolj približati smislu ubesedenega.

Bralna pismenost kot najpomembnejši korak h kakovostnemu znanju učeče se skupnosti (*Bela knjiga ...* 2011: 27) predstavlja devet medsebojno povezanih gradnikov: govor, motiviranost za branje, razumevanje koncepta bralnega gradiva, glasovno zavedanje, besedišče, tekoče branje, razumevanje besedil, odziv na besedilo in tvorjenje besedil ter kritično branje (Haramija 2020: 2). Zadnji trije gradniki so zlasti pomembni z vidika besediloslovja in za pričujoči prispevek.

³ Funkcionalno pismenost lahko razumemo kot del bralne pismenosti, saj poudarja, da branje ni samo sebi namen, temveč je namenjeno posameznikovemu učinkovitemu delovanju v okolju, v katerem živi (*Nacionalna strategija ...* 2019: 3).

V prispevku o 7. gradniku (Krajnc Ivič 2020b) je izpostavljeno, da razumevanje besedil temelji na branju in poslušanju kot aktivnima procesoma kritične sporazumevalne jezikovne zmožnosti ter bralne pismenosti. Iz tega izhaja, da je namen razumevanja besedil razvijanje branja in poslušanja z razumevanjem. Razumevanje je sodelovalno dejanje tvorca in naslovnika besedila. Oba namreč k razumevanju enako pomembno prispevata. Poudarjen je pomen povezovanja in soodvisnosti področij jezika in književnosti pri razvijanju zmožnosti razumevanja besedil. Pomeni, da (Krajnc Ivič 2020b: 208) »postanejo priložnost za razvijanje razumevanja besedil vse jezikovnokomunikacijske interakcije, v katerih učeči se sodeluje«.

Drugi pomembni gradnik bralne pismenosti, ki je med drugim neposredno povezan z neumetnostnimi besedili, je odziv na besedilo in tvorjenje besedil. Temeljni elementi gradnika so (Pulko, Kranjec 2020: 234): »tvorjenje ustreznih in smiselnih govornih in pisnih besedil o prebranem, uporaba prebranega v novih situacijah in razvijanje večšine pisanja ustreznih besedil«.

Kritično branje kot tretji pomembni gradnik bralne pismenosti predstavlja večšino uporabe različnih strategij za odkrivanje in razumevanje idej, vključenih v besedilo. Te strategije so med drugim prepoznavanje, presojanje (avtorjevega stila, retoričnih figur ali drugih inovativnih elementov v besedilu), vrednotenje sporočilnosti, dejstev in stališč v besedilu/diskurzu. Kritično razmišljanje od učeče se skupnosti zahteva kognitivno uporabo strategij za vrednotenje, presojanje idej v besedilu, s čimer se vzpostavlja kritičen odnos do prebranega (Licardo, Krajnc Ivič 2020: 241–244).

Eden prvih korakov pri tvorjenju in tudi razumevanju ubesediljenega je izbiranje oziroma (kritično) prepoznavanje besedilne skupine. Ta je odvisna od drugih, nejezikovnih aktivnosti udeleženca jezikovnokomunikacijske interakcije in njenega konkretnega konteksta.

4 Besedilna skupina

Za razmislek o tem, katera besedila sodijo v neko besedilno skupino, je treba najprej vedeti, kaj je besedilo. To je vsebinsko smiselna oziroma koherentna celota jezikovnega komuniciranja v danem kontekstu. Besedilu lahko kot tvorci damo ali kot naslovniki prepoznamo komunikacijsko funkcijo. Ta skladno z drugimi

jezikovnimi in nejezikovnimi prvinami konteksta vpliva na oblikovanje slovničnih in pomenskih razmerij med besedilnimi enotami, ki tvorijo besedilo in ki vplivajo na njegovo notranjo povezanost in povezanost z nejezikovnim kontekstom. Pri skupinjenju besedil lahko upoštevamo le jezikovne prvine, kot so besedilna funkcija, slog, ubeseditveni način, prenosnik, ali tudi nejezikovne, kot so družbeno dana institucionalna moč, število udeležencev, komunikacijsko področje. Kadar besedila skupinimo le na osnovi značilnih skupnih jezikovnih prvin, besedilne skupine, ki tako nastajajo, imenujemo besedilni tipi. Kadar pa besedila skupinimo tudi na osnovi značilnih skupnih nejezikovnih prvin, tako nastale besedilne skupine imenujemo besedilne vrste. Značilna poimenovanja besedilnih tipov so *vabilo*, *opravičilo*, *čestitka*; *letak*, *e-sporočilo*; *humorno besedilo*; *telefonsko pogovarjanje*. Značilna poimenovanja besedilnih vrst ali žanrov pa so *ožjeinteresno uradno vabilo*, *prijava na delovno mesto učiteljice razrednega pouka*, *telefonski razgovor z zdravnikom*. Tovrstna poimenovanja poleg funkcije, teme, ubeseditvenega načina in sloga tvorjenja besedila določajo tudi komunikacijsko področje, družbeno razmerje med udeleženci, udeleženkami ter druge nejezikovne kontekstualne prvine.

4.1 Značilnosti vabila kot besedilnega tipa⁴

Poimenovanje vabilo izhaja iz glagola vabiti, ki sodi med glagole jezikovne dejavnosti, natančneje performativne ali izvajalniške glagole. To so glagoli, s katerimi naj bi tvorec naredil izrecno, katero govorno dejanje opravlja, ko tvori izrek (Kunst Gnamuš 1994: 191). Poimenovanje besedilne skupine vabilo je torej posledica ilokucijske oziroma vplivanijske funkcije tega besedila. Zato lahko vabilo opredelimo skladno s Searleovimi (Searle 1971) pogoji posrečenosti govornega dejanja. Ti pogoji so pogoj propozicijske vsebine, pripravljalni pogoj, bistveni pogoj in iskrenostni pogoj. Vabilo pa lahko tako opredelimo kot besedilo, za katero velja kot pogoj propozicijske vsebine: *to, kamor tvorec vabi naslovnika, in to, da tvorec vabi*, kot pripravljalni pogoj: *tvorec ve za dogodek, za katerega je prepričan, da je ugoden, koristen tudi za naslovnika*, kot pogoj iskrenosti: *tvorec iskreno verjame, da je dogodek ugoden in koristen za naslovnika, in si iskreno želi, da bi se naslovnik tega dogodka udeležil*, in kot bistveni pogoj: *ubesedeno velja za tvorčev poskus prepričati naslovnika, da se (skupaj s tvorcem) udeležijo dogodka*.

⁴ Povzeto po Krajnc Ivič 2020a.

Izraziteje kot pri zahvali prihaja do razlik med razvito performativno obliko vabila, torej eksplicitno izraženo tvorčevo namero z izvajalniškim glagolom, pri vabilu: *vabim te na sladoled*, in nerazvito performativno obliko, ki pa ni nujno le implicitno izražena namera, ampak hibridnost govornih dejanj omogoča različno interpretacijo in s tem odziv na govorno dejanje, ki na prvi pogled ni vabilo, npr. *greva na sladoled*. Naslovnik tako govorno dejanje ali besedilo lahko razume le kot vprašanje ali kot ponudbo ali kot (po)vabilo, da naslovnik in tvorec naredita/doživita kaj skupaj, kar bo po mnenju tvorca ugodno za oba.

Ne glede na to, ali je vabilo širše- ali ožjeinteresno oziroma javno in nejavno ali uradno ali neuradno, ima enako močno pozivno in predstavitveno vplivanjsko funkcijo, pravzaprav je prva izrazitejša. Tvorčeva namera in s tem vplivanjska besedilna funkcija vabila ni le, da naslovnika seznanja z nekim dogodkom, ampak da ga z navajanjem informacij o tem dogodku spodbudi, da se tega dogodka udeleži. Vabilo je zato argumentativno besedilo, opisovanje dogodka oziroma teme vabila pa je podpora argumentu, zakaj se tega dogodka udeležiti. Tudi zato lahko oglaševalsko besedilo razumemo kot širšeinteresno vabilo, objavljeno v sredstvih javnega obveščanja (Krajnc Ivič 2020a: 25).

Zadnje pomeni tudi, da je lahko vabilo večpredstavnostno oziroma večkodno in da se vsebinsko oziroma tematsko nanaša na zelo različna področja človekovega življenja, kar se odraža v leksiki, ki po eni strani izraža vplivanjsko besedilno funkcijo, po drugi pa izbrano tematsko področje.

5 Vabilo pri jezikovnem pouku in razvijanju sporazumevalne jezikovne zmožnosti

Vabilo je splošno prisotno in funkcionalno besedilo, zato ni presenetljivo, da je obravnavano v učnih načrtih za učenje jezika. Pregled virov (npr. *SEJO* 2011, Poznanovič Jezeršek idr. 2018, Poznanovič Jezeršek idr. 2009) je pokazal, da je (po)vabilo kot besedilna skupina v učnem načrtu za dopolnilni pouk slovenščine v tujini (Knez idr. 2016: 67) omenjeno na ravni A1 kot primer za pridobivanje zmožnosti govorjenja in poslušanja preprostega besedila, na ravni A2 pa poleg tega tudi kot primer besedila, pri katerem se od učečega se pričakuje, da vabilo napiše. Na ravni A2 tako učeci se (*SEJO* 2011: 55) »sogovornika povabi ali odgovori na povabilo; se pogovarja o tem, kaj storiti in kam iti, in se dogovori za srečanje«. Na

ravni B1 učeča se skupnost zna (*SEJO* 2011: 103) »povabiti druge, naj povedo svoje mnenje, kako ravnati« in nadalje na ravni B2 zna k uspešnemu poteku dela prispevati tako, da »druge povabi, naj se pridružijo, naj povedo, kaj mislijo itn.«.

V učnem načrtu slovenščine za osnovno šolo (Poznanovič Jezeršek idr. 2018: 58) je v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju predvideno, da učeča se skupnost pozna jezikoslovni izraz vabilo in prek branja ter pisanja spozna vabilo kot besedilno skupino. V tem obdobju naj bi učeča se skupnost spoznala in usvojila navadno ter elektronsko obliko vabila, napisano za prijatelja oziroma prijateljico, sorodnika oziroma sorodnico (Poznanovič Jezeršek idr. 2018: 11). V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju je nadalje predvideno, da učeča se skupnost na osnovi navadnega oziroma elektronskega vabila, napisanega za prijatelja oziroma prijateljico, sorodnika oziroma sorodnico, razvija zmožnost dvosmernega sporazumevanja (Poznanovič Jezeršek idr. 2018: 24).

Vabilo je kot primer za spoznavanje prvin neumetnostne besedilne skupine, razvijanje branja, poslušanja, govorjenja in pisanja obravnavano tudi v učnem načrtu za SDTJ v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (Poznanovič Jezeršek idr. 2009: 9, 12, 22).

5.1 Opredelitev vabila za obravnavo pri jezikovnem pouku⁵

Med osnovnošolskim gradivom za razredno stopnjo naj izpostaviva opredelitev, kot jo navajata Berta Golob in France Žagar (2003: 36):

Vabilo je sporočena želja, da bi se kdo udeležil kakšne pogostitve ali prireditve. Priložnosti za zabavo so rojstni dnevi, prazniki ali kakšni drugi dogodki. Vabilo je mogoče oblikovati z veliko domišljije. Neka deklica je vpisala vabilo na praznovanje rojstnega dne v sliko torte, neki deček pa je vpisal vabilo na kopanje in plavanje v sliko ribe. Seveda pa v ustvarjalni vni ne smemo pozabiti na bistvena obvestila: kateri dan, ob kateri uri in kje bo prireditev. Na vabilo se moramo odzvati z dokončnim da ali ne, ne pa izmikajoče »mogoče pridem, mogoče ne«. Treba je odgovoriti hitro. Če je na vabilu telefonska številka, je dopustno po telefonu sprejeti vabilo ali opravičiti izostanek.

⁵ Za potrebe prispevka je opredelitev vabila prirejena po Filo (2021).

Omenjena avtorja vabilo opredelita z vidika njegovega interpretiranja oziroma predvidenega učinka na naslovnika, tj. biti (po)vabljen, in predvidenega naslovnikovega odziva na vabilo. Poudarita tudi, da je pri oblikovanju ožjeinteresnega neuradnega vabila dopustna ali celo zaželena ustvarjalnost (npr. vabilo, pisano na sliko ribe, torte).⁶ Hkrati opozorita še na komunikacijska načela, npr. na sodelovalno načelo (*treba je odgovoriti /hitro/*) in na vljudnostno ter sodelovalno načelo hkrati (*mogoče pridem, mogoče ne*). Z odzivom, v katerem se izmikamo, saj se tako izogibamo nesoglasju z naslovnikom, tega lahko z izkoriščanjem maksime načina, ko ne navedemo dovolj jasnega odgovora, bolj prizadenemo, kot bi si želeli, razen če je to bil že naš izhodiščni namen.

⁶ Ustvarjalnost pri tvorjenju vabila se kaže tudi tako, da ga tvorec ubesedili v besedilu druge besedilne skupine, npr. v receptu, malem oglasu (*Iščem zadnjo štirico. Prosim te za pomoč pri iskanju. Iskanje se bo začelo v soboto, 29. 5. 2021, ob 13.00 v gostišču Trije ribniki*).

Glede na pregledano učbeniško gradivo in glede na razširjenost vabila kot besedilne skupine predlagava naslednjo opredelitev:

Vabilo je besedilo, ki **naslovnika vabi** na dogodek. Tema je dogodek (praznovanje, gledališka predstava, nogometna tekma, roditeljski sestanek, poletna šola, koncert v glasbeni šoli, tekmovanje), ki naj bi bil po tvorčevem mnenju zanimiv za naslovnika. Ker so ti dogodki zelo različni in ker so zelo različne tudi okoliščine, v katerih je vabilo nastalo, se tudi vabila med seboj oblikovno in vsebinsko razlikujejo. Ločujemo med:

- uradnim in neuradnim,
- zasebnim in javnim ter
- pisnim in ustnim vabilom.

Uradno vabilo ima točno določeno obliko, iz katere morajo biti jasno razvidni podatki o poimenovanju dogodka ter kraj in čas poteka dogodka. Uradno vabilo običajno ustanove ali njihovi predstavniki pošiljajo posameznikom (npr. nagrajencem matematičnega tekmovanja Kenguru). Neuradno vabilo nima natančno predpisane oblike, zato je tvorec pri oblikovanju takega vabila lahko ustvarjalen. Pomembno je, da ne pozabi na opis dogodka, na katerega vabi.

Javno vabilo v nasprotju z zasebnim nagovarja neomejeno množico ljudi, zato je objavljeno v množičnih medijih (npr. na oglasni deski, televiziji, radiu, spletu).

Pisno vabilo je napisano (npr. kot SMS-sporočilo, pismo, plakat, zloženka), medtem ko ustno vabilo izrazimo ustno (npr. »Greva *zvečer* igrat nogomet?«).

Nasploh vabilo vsebuje podatke o:

- tvorcu (kdo vabi),
- naslovniku (kdo je vabljen),
- dogodku (na kateri dogodek se vabi),
- času dogodka (kdaj bo dogodek) in
- kraju dogodka (kje bo dogodek).

Vsebuje lahko tudi še druge podatke, npr. čemu je dogodek namenjen, ali je vstop prost, podroben program dogajanja, kontaktni podatki. Javna, uradna in pisana vabila lahko vsebujejo še naslov in podpis.

Kaj želimo kot tvorci vabila doseči, lahko neposredno izrazimo z glagolom *vabiti* (npr. *vabimo/vabim vas/te na srečanje*) ali posredno s katerim drugim glagolom, npr. z glagoli *priti, obiskati, iti* (npr. *Pridi na tekmo, greva k meni?*). Glagol *vabiti* je v sedanjiku in v 3. osebi ednine (npr. *Založba Knjiga vabi*) ali 1. osebi množine (npr. *Učenci in učenke Osnovne šole Franceta Prešerna Maribor vabimo na prireditev ob slovenskem kulturnem prazniku*). Dogodek, na katerega vabimo, je predstavljen z glagoli v prihodnjiku.

Na podlagi opredelitve vabila sva oblikovali vizualni prikaz besedilnih enot ožjeinteresnega pisnega uradnega vabila (slika 1), ki ima zaradi jezikovnih konvencij striktno zgradbo in obliko.

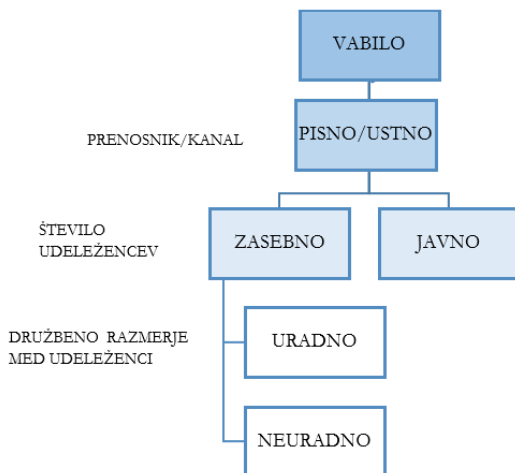
The diagram illustrates the structure of an official invitation form, presented as a light blue rectangular area containing several white boxes with black borders. The boxes are arranged as follows:

- Top left: A box containing the text "PODATKI O TVOCU".
- Top right: A box containing the text "KRAJ IN DATUM PISANJA".
- Middle left: A box containing the text "PODATKI O NASLOVNIKU".
- Middle: A wide box containing the text "POIMENOVANJE BESEDILNE SKUPINE (VABILO)".
- Below the middle box: A box containing the text "NAGOVOR NASLOVNIKA".
- Large central box: A box containing the text "VSEBINA" followed by a bulleted list:
 - poimenovanje dogodka (na kaj vabimo),
 - kraj in čas (kje in kdaj bo dogodek potekal),
 - vsebina ali dnevni red.
- Bottom left: A box containing the text "POZDRAV".
- Bottom right: A box containing the text "PODPIS (IN NAZIV)".
- Bottom left corner: A box containing the text "(PRILOGE)".

Slika 1: Primer oblike uradnega vabila

Vir: lasten

Dodali sva grafični prikaz različnih besedilnih podskupin vabila (slika 2).



Slika 2: Prikaz delitve vabila

Vir: lasten

Za ponazoritev besedilnih enot konkretnega ožjeinteresnega pisnega uradnega vabila pa sva oblikovali sliko 3.

KRAJ IN DATUM NASTANKA VABILA		Maribor, 15. 10. 2013
Spoštovani starši,	NAGOVOR	
<p>v sodelovanju z Mestno občino Maribor se že drugo leto udeležujemo mednarodnega projekta Vetrnice za mir. Otroci vsega sveta naredijo vetrnice in jih postavijo kot simbol miru na svetu.</p> <p>Učenci bodo jutri, v sredo, 16. 10. 2013, sodelovali pri postavljanju vetrnic na Rožnem griču v Mestnem parku, in sicer se bomo učenci 5. razredov (dva predstavnika vsakega razreda) zbrali v šolski avli ob 10.10 in z menoj odšli v Mestni park postavljat vrtnice. V šolo se bomo vrnili do 12.40 in se priključili dejavnostim po urniku.</p> <p>Vabim Vas, da se nam ob 11.00 pridružite v parku ali pa si vetrnice ogledate, ko boste imeli čas za sprehod.</p>		
Lep pozdrav	NEPOSREDNO IZRAŽENA TVORČEVA NAMERA	VSEBINA
POZDRAV	PODPIS TVORKE	Maja Jančar, koordinatrica mreže UNESCO ASP

Slika 3: Primer zasebnega uradnega vabila

Vir: lasten

Predvidevava, da se v opredelitvi vabila pojavlja besedje, ki je učeči se skupnosti razredne stopnje lahko manj znano, zato dodajava slovarček besed (slika 4).

Slovarček besed:
VABILO = besedilo, s katerim vabimo
NASLOVNIK = tisti, ki je (po)vabljen
TVOREC = tisti, ki vabi
NEPOSREDNO = dobesedni pomen besed (*Vabim te na sladoled.*)
POSREDNO = sporočeni pomen besed (*Ali greva na sladoled?*)

Slika 4: Slovarček besed

Vir: lasten

5.2 Dogodki oziroma sporazumevalne teme vabil za obravnavo na razredni stopnji⁷

Sporazumevalna jezikovna zmožnost in bralna pismenost učeče se skupnosti se razvijata znotraj posameznih področij družbenega življenja oziroma na različnih komunikacijskih področjih. Ker je vabilo splošno prisotna besedilna skupina, je njegova sporazumevalna tema lahko katera koli od sporazumevalnih tem, naštetih v *SEJO* (2011: 75–76), npr. osebna identiteta, potovanje, izobraževanje, zdravje in telesna nega, storitve.

Da bi določili tiste sporazumevalne teme, ki so primerne za razredno stopnjo, sva pregledali osnovnošolsko učbeniško gradivo za slovenski jezik za razredno stopnjo založb Mladinska knjiga in Rokus Klett ter dobljene ugotovitve primerjali s sporazumevalnimi temami, ki jih navaja *SEJO* (2011: 75–76). Pokazalo se je, da je učeči se skupnosti razredne stopnje najbližje tematska skupina »prosti čas in razvedrilo«, znotraj katere učeča se skupnost, na podlagi ocen raziskav avtorjev uspešnega sporazumevanja, spozna pojme: razvedrilo, hobiji in interesi, radio in televizija, kino, gledališče, koncerti itn., razstave, muzeji itn., intelektualne in umetniške dejavnosti, šport, tisk. Znotraj teh tem so vključene še podteme, kot so: kraji (igrišče, stadion in druge športne površine), ustanove in organizacije (športno društvo, moštvo, klub), osebe (športnik), predmeti (igralne karte, žoga), dogodki (tekma, igra), dejanja (gledati, igrati, tekmovati, zmagati, izgubiti) (*SEJO* 2011: 76).

⁷ Za potrebe prispevka je opredelitev vabila prirejena po Filo (2021).

Gre torej za nabor izrazov določene teme, s katerimi se lahko uporabniki jezika uspešno sporazumejo in delujejo v okolju.

Vabila za obravnavo se lahko tako nanašajo na dogodke, vezane npr. na glasbeno, plesno šolo, športne dejavnosti (nogomet, košarka, judo, odbojka, hokej), obrede (svečanosti, formalne verske dejavnosti), rojstnodnevne zabave, pustolovske, adrenalinske parke, tekmovanja, literarne večere, igranje računalniških iger ali namiznih iger (Človek ne jezi se, Monopoly) idr.

6 Primeri vaj za obravnavo vabila

Otroci, ki jim je slovenščina kot drugi ali tuji jezik (SDTJ), bi s pripravljenimi vajami lahko razvijali sporazumevalno jezikovno zmožnost ob primeru vabila. Pri pripravi vaj sva izhajali iz raznojezičnosti, ki vključuje otrokovo predhodno znanje o vabilu. To znanje se povezuje in dopolnjuje s SDTJ ter širi z izkušnjami rabe jezika v različnih kulturnih kontekstih oziroma se tako razvija posameznikova kritična sporazumevalna jezikovna zmožnost.

Zaporedje primerov vaj je oblikovano gleda na zahtevnost vaj. Prve so motivacijske, saj zaradi slikovnega gradiva omogočajo zgodnje usvajanje besedja in učeči se skupnosti ob nejezikovnih kontekstnih prvinah lajšajo usvajanje značilnosti vabila v slovenščini.

1. Spomni se pet primerov, ko si dobil, dobila vabilo. Kdaj je to bilo? Kdo te je povabil?
2. Obkroži črke pred navedenimi dogodki, na katere lahko vabimo.
 - a) Izostanek od pouka.
 - b) Otvoritev razstave likovnega krožka.
 - c) Podelitev nagrad najboljšim učencem.
 - č) Nesreča na avtocesti.
 - d) Večerno igranje igre Monopoly.
 - e) Prijava na prosto delovno mesto.

3. Predstavljaš si, da vabiš na rojstnodnevno zabavo. Obkroži vse, s čimer bi povedal, povedala, kaj želiš sporočiti.

klop vabljeni dnevni red stanovanjska skupnost pridi vabim te sestanek

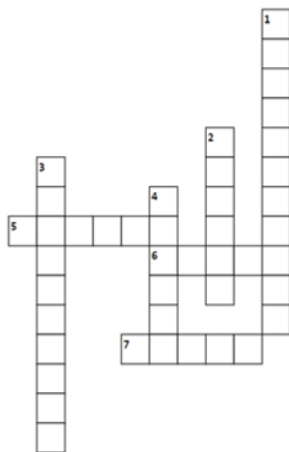
4. Reši križanko.



Slika 5: Vaja 2 – reši križanko

Vir: lasten

5. Reši križanko.



VODORAVNO

5. Dogodek, na katerem se slavljencec in povabljeni zabavajo.
6. Otroška igrača napolnjena s plinom, uporabljena kot dekoracija na rojstnodnevni zabavi.
7. Pecivo s svečkami, ki jih piha slavljencec pred razrezom.

NAVPIČNO

1. Tisti, ki je povabljen a rojstnodnevno zabavo.
2. Tisto, kar dobi slavljencec ob rojstnem dnevu.
3. Tisti, ki slavi rojstni dan.
4. Besedilo, ki ga pošljemo povabljenecem na zabavo.

Slika 6: Vaja 3 – reši križanko

Vir: lasten

6. Podčrtaj ustrezno obliko.

POVABLJEN – VABILO – VABITI

Leto dni je naokrog, pridobitev novega naziva – rojstni dan – zmago na nogometni tekmi jaz spet slavim. Letos je prav posebno, saj 10 jih na obisk dobim.

Zato te v petek, 28. 5. 2021, ob 18.00, prisrčno vabim – vabimo – vabiti v gasilski dom v Puconcih, da se poveseš z mano.

Svojo udeležbo potrdi – Tvorčevo namero naznani – Tvojo prisotnost pojasni najpozneje do petka, 21. 5. 2021, na telefonsko številko 031 111 111.



Klara



Slika 7: Vaja – podčrtaj ustrezno obliko

Vir: lasten

7. Uredi v smiselno zaporedje.

- Predstavljena bo pesniška zbirka za otroški in mladinski pevski zbor s klavirjem na besedila poezije Simona Gregorčiča z naslovom Šepet reke.
- 1 Predstavitev pesniške zbirke.
- Vabljeni.
- Uglasbil jo je skladatelj Matic Kotnik.
- Založba Knjiga vabi v torek, 14. maja 2019, ob 17. uri v knjigarno Bukviča na Streliški cesti 4 v Murski Soboti.

Slika 8: Vaja – uredi v smiselno zaporedje

Vir: lasten

8. Pomešane so sestavine javnega in zasebnega vabila. Poišči le podatke, ki jih boš potreboval, potrebovala za zasebno vabilo in jih razporedi v smiselno zaporedje.

- Maribor, 20. 6. 2020
- ravnatelj Osnovne šole Franceta Prešerna Maribor
- dnevni red
- Vabim te na
- Anja
- VABILO
- koncert pevskega zbora in pihalnega orkestra glasbene šole, ki bo
- Lep pozdrav
- v petek, 3. 2. 2021, ob 17.00
- v koncertni dvorani glasbene šole
- zbornica
- Se vidiva

9. Napiši odgovor na: »Greva jutri na sladoled?«.

10. Z danimi izrazi napiši vabilo, ki ga bo Zveza prijateljev mladine objavila na oglasni deski mariborske osnovne šole.

Brezplačni naravoslovni raziskovalni tabor, vabilo, vabi, od 3. 6. do 10. 6. 2021, Rogla, vabljeni, dodatne informacije in prijave: raziskovalni.tabor@rogla.si, Zveza prijateljev mladine, Maribor, 5. 5. 2021

11. Povabi prijatelja, prijateljico na tekmo ali koncert. Napiši vabilo.

7 Sklep

Vabilo se je zaradi svoje funkcionalnosti in vsesplošne prisotnosti v jezikovno-komunikacijskih interakcijah tudi v različnih kulturah pokazalo kot zelo primerna besedilna skupina za obravnavo na razredni stopnji, zlasti pri delu z otroki, učenci in učenkami, ki jim je SDTJ. Pri obravnavi vabila znotraj jezikovnega pouka si namreč lahko pomagamo z vizualnim gradivom in dejstvom, da vse posameznikove jezikovne izkušnje z različnimi jeziki v različnih kulturah prispevajo k nastajanju in razvijanju sporazumevalne jezikovne zmožnosti.

Viri

- Bakič - Kapko, Dragica, Cajhen, Nana in Nevenka Drusany, 2001: *Gradim slovenski jezik. Delovni zvezek za 4. razred*. 7. natis. Ljubljana: Rokus.
- Čahuk, Katarina in Klauđija Varga, 2010: *Drugi koraki v slovenščino. Samostojni delovni zvezek za slovenščino kot drugi jezik v 2. razredu dvojezičnih osnovnih šol*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Golob, Breda in France Žagar, 2003: *Slovenski jezik 3. Učno sredstvo za 3. razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hiti, Zdenka, 2000: *Slovenski jezik – moj jezik ... naš jezik 5. Vadnica za 5. razred*. Škofljica: Pikal.
- Knez, Mihaela, Pirih Svetina, Nataša, Motik, Dragica in Melita Steiner, 2016: *Dopolnilni pouk slovenščine v tujini. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, Zavod RS za šolstvo. <<https://www.zrss.si/pdf/Ucni-nacrt-dopolnilni-pouk-slovenscine.pdf>>. (Dostop 25. 5. 2021.)
- Medved Udovič, Vida in Zrimšek, Nataša, 2002: *S slikanico se igram in učim 3. Delovni zvezek za jezik pri slovenščini v tretjem razredu 9-letne osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Medved Udovič, Vida in Nataša Zrimšek, 2002: *S slikanico se igram in učim 3. Učbenik za jezik pri slovenščini v tretjem razredu 9-letne osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Porenta, Ana, 2004: *Slovenski jezik 2. Delovni učbenik za drugi razred osnovne šole*. 6. ponatis. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Poznanovič Jezeršek, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Cestnik, Mojca, Čuden, Milena, Gomivnik Thuma, Vida, Honzak, Mojca, Rosc Leskovec, Darinka, Žvegljč, Marija, Kordigel, Metka, Saksida, Igor, Mohor, Miha in Marja Bešter Turk, 2009: *Učni načrt. Slovenščina kot drugi jezik: osnovna šola: dvojezična slovensko-madžarska osnovna šola na narodno mešanem območju Prekmurja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. <<http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-4AML3J5X/b41255a0-bcdf-4302-b1de-4c451ecb0840/PDF>>. (Dostop 25. 5. 2021.)
- Poznanovič Jezeršek, Mojca, Cestnik, Mojca, Čuden, Milena, Gomivnik Thuma, Vida, Honzak, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Rosc Leskovec, Darinka, Žvegljč, Marija in Kozma Ahačič, 2018: *Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (posodobljena izdaja)*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf>. (Dostop 25. 5. 2021.)

Literatura

- Auer, Peter, 1999: *Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 187–198.

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf>. (Dostop 25. 5. 2021.)
- Bešter, Marja, 1996: *Funkcionalna pismenost kot osnovni cilj jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik*. Radovljica: Didakta.
- Bešter Turk, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden od temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4. 111–130.
- Filo, Tadeja, 2021: *Vabilo, novica, poljudnoznanstveni prispevek in opis postopka v učbeniškem gradivu ter v projektu Slovenščina na dlani. Magistrsko delo*. Maribor: Filozofska fakulteta.
- Haramija, Dragica, 2020: Predgovor. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba UM: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 1–4.
- Haramija, Dragica in Milena Ivanuš Grmek, 2020: Gradniki bralne pismenosti. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba UM: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 7–28.
- Krajnc Ivič, Mira, 2020a: Prosim za objavo prispevka in se vnaprej zahvaljujem: O nekaterih dilemah pri obravnavi besedil. *Slovenščina v šoli* 23/1. 19–31.
- Krajnc Ivič, Mira, 2020b: Razumevanje besedil: 7. gradnik. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba UM: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 189–210.
- Kunst Gnamuš, Olga, 1984: *Govorno dejanje – družbeno dejanje: komunikacijski model jezikovne vzgoje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Licardo, Marta in Mira Krajnc Ivič, 2020: Kritično branje – razvijajoča se veščina bralne pismenosti v vrtcu, osnovni in srednji šoli: 9. gradnik. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba UM: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 239–257.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030: <<https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>>. (Dostop 24. 5. 2021.)
- Nidorfer Šiškovič, Mojca, 2013. Žanrskost funkcijskih besedilnih vrst. Žele, Andreja (ur.): *Družbena funkcijskost jezika: (vidiki, merila, opredelitve)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. (Obdobja 32). 269–275.
- Nuyts, Jan 1992: *Aspects of a Cognitive–Pragmatic Theory of Language. On Cognition, Functionalism, and Grammar*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pulko, Simona in Eva Kranjec, 2020: Odziv na besedilo in tvorjenje besedil: 8. gradnik. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba UM: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 213–236.
- Searle, John Rogers, 1971: *Sprechakte: ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje. <<https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>>. (Dostop 24. 5. 2021.)

SPOZNAVANJE KULTURNIH SIMBOLOV SKOZI KNJIŽEVNOST: NA PRIMERU PREŠERNOVE *ZDRAVLJICE*

JOŽICA ČEH STEGER

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
E-pošta: jozica.ceph@um.si

Povzetek V šoli bi z otroki priseljenci kazalo ob učenju slovenščine kot drugega in tujega jezika večjo pozornost posvetiti tudi njihovim izvornim jezikom, tj. migrantsko pogojeni večjezičnosti in medkulturnosti. V prispevku je prikazano, kako je Prešernova *Zdravljica* postala slovenski kulturni in narodni simbol ter državna himna (sedma kitica z melodijo Stanka Premrla). Ker je Prešernova *Zdravljica* prevedena v številne jezike, tudi v izvorne jezike otrok priseljencev, se pokaže kot zanimivo gradivo za priseljsko pogojeno večjezično in medkulturno vzgojo v slovenski šoli. Po obliki napitnica in likovna pesem, ki združuje v sebi slovenski narodno-politični program in občečloveško, humanistično misel o mirnem, enakopravnem sobivanju vseh narodov, vseh ljudi, kliče po medpredmetnem spoznavanju (slovenščina, glasba, likovni pouk, zgodovina idr.), njena slikaniška izdaja pa omogoča, da lahko stopijo z njo v dialog tudi predšolski otroci.

Ključne besede:

večjezičnost v
šoli,
medkulturna
zmožnost,
kulturni
simboli,
France
Prešeren,
Zdravljica

LEARNING CULTURAL SYMBOLS THROUGH LITERATURE ON THE EXAMPLE OF PREŠERN'S *ZDRAVLJICA*

JOŽICA ČEH STEGER

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
E-mail: jozica.ceh@um.si

Abstract Schools with migrant children might in the framework of learning Slovene as a second/foreign language pay greater attention to the students' native language, namely to migrant related multilingualism and multiculturality. The present contribution demonstrates how Prešern's *Zdravljica* became a Slovenian cultural, national and state symbol (the seventh stanza with the choral music adaptation *Zdravica* by Stanko Premel). Since Prešern's *Zdravljica* has been translated into a number of languages, including the native languages of the migrant children, this introduces itself as interesting material for migrant based multilingual and multicultural education in the Slovene school. A toast song by form, with features of the visual arts and integrating within itself the Slovenian national-political program and the universal idea of a peaceful and equal coexistence of all nations, all peoples, it calls for interdisciplinary learning (Slovene, music, arts, history, etc.), while its illustrated edition enables a dialogue also with pre-school children.

Keywords:
multilingualism in
the school,
intercultural
ability,
cultural
symbols,
France
Prešern,
Zdravljica

1 Uvod¹

Otroci, učenci priseljenci in učenke priseljenke, ki pridejo v naše jezikovno in kulturno okolje, se srečujejo z jezikovnimi oziroma sporazumevalnimi težavami, iz oddaljenih kultur tudi z zelo drugačno kulturo. Nekateri se ob prihodu v jeziku ciljne države sploh ne morejo sporazumevati ali pa je njihovo izražanje v tem jeziku bolj ali manj omejeno. Da bi se lahko čim bolj učinkovito in pravično vključili v vzgojo in izobraževanje oz. v novo okolje sploh, je treba poskrbeti za to, da se bodo lahko čim hitreje in čim bolje naučili državnega in učnega jezika novega okolja, v našem primeru slovenščine kot drugega in tujega jezika (SDTJ). Otroci priseljenci bodo jezikovne in kulturne ovire lahko bolje in hitreje premagali, če je mogoče k učenju SDTJ pritegniti tudi njihove starše, če je upoštevano, iz katerih jezikovnih in kulturnih okolij prihajajo otroci priseljenci, kakšno je njihovo predznanje, socialno in psiho-fizično stanje idr. *Bela knjiga* predlaga za otroke priseljence (2011: 33) »tako obliko učenja slovenščine, ki jih bo motivirala ter omogočila hitro in učinkovito jezikovno napredovanje, hkrati pa učencev in učenk ne bo izključevala ali jih marginalizirala«. Med splošnimi cilji vzgoje in izobraževanja med drugim izpostavlja vzgajanje za medsebojno strpnost, solidarnost, miroljubno sožitje in spoštovanje ljudi, za demokratično vključevanje v mednarodni prostor kakor tudi za razvijanje zavesti o narodni identiteti (*Bela knjiga* 2011: 17).

Uspešno in pravično vključevanje otrok priseljencev v vzgojo in izobraževanje kakor tudi v družbo je lahko toliko bolj uspešno, kolikor bolj so vrednote medkulturnega dialoga, strpnosti do drugih in drugačnih prepoznane kot vrednote v celotni družbi in s tem tudi v celotni vertikalni vzgoje in izobraževanja. Za otroke priseljence, ki jim slovenščina ni prvi jezik, je v osnovni šoli določen obseg dodatnih ur slovenščine (od 120 do 180 ur), od leta 2020 je potrjen tudi učni načrt *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence*, in sicer za prvo, drugo in tretje vzgojno-izobraževalno obdobje. Ker se otroci priseljenci v Sloveniji vključujejo v sistem vzgoje in izobraževanja skupaj z otroki, ki jim je slovenščina prvi jezik, je zelo pomembno, da tudi veljavni učni načrt za slovenščino v osnovni šoli prepozna tako skrb za oblikovanje lastne jezikovne, narodne in državljske zavesti kakor tudi razvijanje medkulturnih zmožnosti ter

¹ Prispevek je nastal v okviru Raziskovalnega programa št. P6-0156 (*Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine*, vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek) in Raziskovalnega projekta št. J6-9354 (*Kultura spominjanja gradnikov slovenskega naroda in države*, vodja projekta prof. dr. Darko Darovec), ki ju sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

pozitivnega odnosa do drugih jezikov in narodov.² Učenje slehernega jezika, ne le drugega in tujega jezika, poteka tako na formalni, neformalni in informalni (npr. priložnostno učenje, ki vsakodnevno poteka v različnih situacijah) ravni. V primerjavi s formalnim učenjem so lahko otroci v neformalnih oblikah (npr. v krožkih, delavnicah, projektnem delu, na ekskurzijah) bolj sproščeni v interakciji s s sošolci in sošolkami, z učitelji in učiteljicami in z drugimi delavci, delavkami šole, zato ima ta oblika učenja jezika pomembno vlogo tudi pri navezovanju socialnih in medkulturnih stikov.

2 Pomen prvega jezika otrok priseljencev pri usvajanju SDTJ in razvijanju medkulturne zmožnosti

Govorci z dvo- ali večjezično kompetenco se lažje in hitreje naučijo drugega in tujega jezika. Za pravično vključevanje v šolo in družbo bi bilo potrebno, da otroci priseljenci v novem okolju razvijajo tudi svoj prvi jezik. V *Beli knjigi* (2011: 139) piše, da naj »bi imeli priseljenci v osnovni šoli možnost učenja svojega prvega jezika/materinščine in kulture«. Ob prihodu v novo okolje so njihove jezikovne zmožnosti v drugem jeziku manjše ali pa jih sploh nimajo. Otroci priseljenci uporabljajo v novem okolju svoj prvi jezik najpogosteje v družinskem krogu in v komunikaciji s sorodniki, zato ima ta jezik zanje pomembno emocionalno vlogo, a je tudi ključnega pomena za konstruiranje njihove kulturne identitete. Za ohranjanje pozitivne samopodobe otrok priseljencev bi bilo torej dobro, da bi bili prvi jeziki priseljencev in priseljenk upoštevani tudi v šoli (Vižintin 2017), kar bi obenem spodbujalo pozitiven, strpen odnos do različnih jezikov in kultur ter razvoj medkulturne zmožnosti v šoli.

Tudi mednarodne raziskave potrjujejo, da je vključevanje otrok priseljencev v šolo uspešnejše, če otroci dobro obvladajo svoj prvi jezik in jim je omogočena pozitivna identifikacija s prvotno kulturo (Göbel in Buchwald 2017: 108). Z rabo prvega jezika ohranjajo in izgrajujejo svojo jezikovno in etnično identiteto, krepijo samozavest,

² To je zapisano celo na prvem mestu med splošnoizobraževalnimi cilji: »Učenci in učenke si oblikujejo pozitivno razmerje do slovenskega jezika in do svojega prvega jezika (če ta ni slovenščina) ter se zavedajo pomembne vloge materinščine in slovenščine v svojem osebem in družbenem življenju. Tako razvijajo svojo jezikovno, narodno in državljansko zavest, spoštovanje in naklonjenost do drugih jezikov in narodov ter medkulturno in socialno zmožnost. Imajo jasno predstavo o razmerjih med jeziki ter o vlogi prvega jezika in tujih jezikov, vedo, da je slovenščina lahko tudi drugi ali tuj jezik, in to tudi upoštevajo v vsakdanjem življenju. Zavedajo se tudi vloge, ki jo je imela slovenščina v zgodovini slovenskega naroda; spoznavajo temeljne mejnike v razvoju slovenskega (knjižnega) jezika in slovenske pisave.« (*Učni načrt za slovenščino v OŠ, posodobljena izdaja* 2018: 8)

pripadnost lastni kulturni skupnosti, pozitivna podoba o njihovem prvem jeziku in kulturi ugodno vpliva tudi na razvoj pozitivnega odnosa do drugih jezikov in kultur ter pripomore k razvijanju medkulturne zmožnosti. Odnos do prvih jezikov otrok priseljencev je odvisen od različnih dejavnikov, od tega, kakšna vrednost se pripisuje tem jezikom v novem okolju, kakšno je poznavanje teh jezikov, kakšni so njihov status, praktična raba, družbeni in gospodarski pomen, emocionalni odnos do teh jezikov idr. Pri ohranjanju vitalnosti prvih jezikov priseljencev, priseljenk je prav tako pomembno, kako se ti jeziki negujejo v njihovem družinskem krogu. Spričo modernih medijev in družbenih omrežij imajo otroci priseljenci v današnjem času več možnosti za komunikacijo v izvornem jeziku tudi s pripadniki tega jezika (s prijatelji, sorodniki) v izvornem okolju, a če jezik priseljencev, priseljenk v novem okolju ni upoštevan in je omejen le na rabo v družinskih in prijateljskih krogih priseljencev, priseljenk, otroci jezikovne zmožnosti v tem jeziku ne morejo več ustrezno razvijati.

2.1 Priseljensko pogojena večjezičnost v šoli in okolju

Vzgojno-izobraževalni programi posvečajo veliko pozornost učenju tujih jezikov kakor tudi zgodnjemu učenju tujih jezikov. Strokovnjaki obenem ugotavljajo, da bi bilo treba ob ustrezni državni podpori v šolah s priseljenci in priseljenkami več pozornosti posvetiti razvijanju tiste večjezičnosti, ki je pogojena z migracijami in jo otroci priseljenci prinesejo v šolo, kakor tudi pozitivnemu vrednotenju njihovih izvornih jezikov. Otroci priseljenci ob prihodu v novo jezikovno okolje v drugem jeziku ne morejo pokazati vseh svojih zmožnosti, pozornost v šoli je namreč pogosto usmerjena na njihove primanjkljaje v drugem jeziku, medtem ko so njihove kompetence prvega jezika zanemarjene (Göbel in Buchwald 2017: 226), neupoštevane ali premalo upoštevane. Tudi jezikovne didaktike priporočajo, naj se v šoli ne razvijajo le zmožnosti v ciljnem jeziku, ampak tudi v prvih jezikih, pri čemer naj učenje posameznih jezikov ne poteka ločeno, temveč v integrirani obliki pri različnih predmetih kakor tudi zunaj šole.

Pri otrocih priseljencih bi bilo smiselno posvetiti večjo pozornost njihovi vsakdanji življenjski večjezičnosti in jo intenzivneje vključiti tudi v pouk, ob učenju ciljnega jezika (SDTJ) tudi razvijanju zmožnosti v izvornih jezikih pri različnih predmetih. Življenjska večjezičnost teh otrok se namreč vsakodnevno dogaja tudi v šolskem okolju, npr. na igrišču, šolskem dvorišču ali med šolskim odmorom, z vključitvijo v

pouk pa bi bilo mogoče razviti v šoli tudi zanimanje in večjo senzibilnost za jezike otrok priseljencev. Nekateri menijo, da bi bilo smiselno v šolo od začetne stopnje in vse do mature vnesti tudi poseben predmet o večjezičnosti, katerega cilji bi bili prepoznavanje raznovrstnosti jezikov v razredu in šolskem okolju, razumevanje jezikovne različnosti, pridobivanje vedenja o jezikih in strategijah njihovega učenja, spoznavanje socialnih, kognitivnih in afektivnih vidikov večjezičnosti idr. (Göbel in Buchwald 2017: 227). Čeprav tudi migracijsko pogojena večjezičnost v šoli krepi pozitiven odnos do drugih in tujih jezikov, so prvi jeziki priseljencev in priseljenk redko vključeni v pouk, kar velja še posebej v primerih, če gre za jezike, ki v mednarodnem pomenu nimajo pomembnega statusa (Göbel in Buchwald 2017: 231).

2.2 Modeli za razvijanje medkulturne zmožnosti

Pri otrocih priseljencih poteka vzporedno z učenjem SDTJ tudi spoznavanje slovenske kulture in razvijanje medkulturne zmožnosti. Kerstin Göbel in Petra Buchwald (2017: 74) razlagata medkulturno zmožnost kot večdimenzionalni konstrukt, ki implicira kognitivno dimenzijo (vedenje o drugih kulturah), emocije (odnos do drugih kultur) in delovanje. Medkulturni model Milтона J. Benneta je osredinjen na subjektivno konstrukcijo kulturnih razlik, ki jih deli na etnocentrično in etnorelativno fazo. Sposobnost za konstrukcijo kompleksne medkulturne perspektive poteka postopno. V etnocentrični fazi zavzema lastna kultura še odločilno vlogo v kulturnem konstrukcijskem procesu, medtem ko je v etnorelativni fazi že v ospredju predstava o kulturnih interakcijah. Posameznik se giblje od stanja zanikanja (lastno kulturo razume kot središčno, kulturne razlike ga ne zanimajo ali jih formulira stereotipno) k integraciji, kjer preizkuša različne situacije ustreznega kulturnega obnašanja. Giblje se med kulturnimi sistemi, identificira se z več kulturami in je pripravljen sprejeti različne kulturne perspektive (Göbel in Buchwald 2017: 77).

V okviru didaktike tujih jezikov je Michael Byram razvil medkulturni model, ki poskuša odgovoriti na vprašanje, kako pri pouku povezati učenje jezikov z razvijanjem medkulturne zmožnosti. Medkulturno zmožnost razlaga kot sposobnost, da se v medkulturni situaciji primerno in učinkovito obnašamo ter sporazumevamo. Pridobivanje medkulturne zmožnosti poteka postopoma, v različnih stopnjah, ki vključujejo a) vedenje o lastni in tuji kulturi, b) razvoj

etnorelativnih odnosov, c) sposobnost razumevanja tuje kulture in vzpostavljanje pozitivnega odnosa z njo ter č) zmožnost delovanja v drugi kulturi in razvijanje kritične kulturne zavesti. Vedenje o kulturah zaobjema poznavanje lastne in tuje kulture, poznavanje kulturnih posebnosti kakor tudi sposobnost razumevanja drugih/tujih kultur. Komunikacije z drugo kulturo si moramo želeči in jo spoštovati. Gre torej za vzpostavljanje odprtosti, radovednosti in spoštovanja do drugih kultur. Pozitiven in spoštljiv odnos do tuje kulture je bistvenega pomena za medkulturno kompetenco, seveda pa mora vsebovati tudi voljo, da vzpostavimo komunikacijo z drugim. Za medkulturno delovanje je prav tako pomembno, da ne ostanemo v senci svoje kulture in da razvijemo empatijo do druge kulture. Byram ob tem posebej poudari, da medkulturna kompetenca ne pomeni le ustreznega delovanja v tuji kulturi, ampak temelji na tem, da posameznik zavzame ustrežno pozicijo med izvorno in ciljno kulturo ter ju zmore medsebojno povezati. Uspešno komunikacijo med kulturami ali razvijanje medkulturne zmožnosti lahko omogoči »medkulturni govorec«. Ta je poznavalec lastne in druge (ciljne) kulture, spoznava njune razlike v konkretnih situacijah in razvije ustrezne dejavnosti, ki omogočijo občutljivo obravnavo in stike z osebami drugih kultur. Vedenje o drugi oziroma tuji kulturi je najtesneje povezano z znanjem oz. učenjem drugega in tujega jezika, z jezikovno kompetenco tega jezika, ki omogoča govorce, govorki, da prepozna pomenske odtone in razlike tega jezika. Glavni cilj tega medkulturnega modela je opazovati in razumeti svet z druge kulturne perspektive, za kar so pomembne spretnosti, ki omogočijo posamezniku razumevanje in prevzem takšne perspektive (pozorno opazovanje, poslušanje analiza, interpretacija) (Göbel in Buchwald 2017: 79–80).

3 Poznavanje lastne in tuje kulture skozi literarne simbole

Za razvijanje medkulturne zmožnosti je, kakor je opisano v zgornjem poglavju, potrebno dobro poznavanje lastne in tuje oziroma druge kulture. Pomemben del slovenske kulturne identitete predstavljajo simboli, ki jih spoznavamo skozi književnost, od katerih so postali nekateri tudi nacionalni in državni simboli. Simboli so kondenzatorji kulturnega spomina in zato pomembni gradniki kulturne identitete. V nadaljevanju se bomo osredinili na Prešernovo *Zdravljico* kot simbol slovenskega naroda, kulture in države, ki z idejo o miroljubnem sožitju vseh narodov presega nacionalno zamejenost in s prehodom v različne diskurze ter s prevodi v številne tuje jezike omogoča tudi priseljensko pogojen pouk večjezičnosti in medkulturnosti za različne starostne stopnje otrok. Prešernova *Zdravljica* je dobila vlogo

nacionalnega simbola zaradi svoje narodno-politične vsebine. Slovenci smo se k njej zatekali v prelomnih zgodovinskih obdobjih. Iz literature je hitro prestopila v številne druge diskurze, z recitiranjem, uglasbitvami, zborovskim petjem, likovnimi ubeseditvami idr. je postala eden najbolj prepoznavnih slovenskih kulturnih simbolov. Del besedila Prešernove *Zdravljice* se nahaja tudi na slovenskem kovancu za dva evra, upodobljen je bil tudi na bankovcu za 1000 SIT. Leta 1991 je postala njena sedma kitica (»Živé naj vsi naródi«) s povzeto melodijo iz zborovske skladbe *Zdravica* Stanka Premrla³ z Ustavo Republike Slovenije uzakonjena državna himna in s tem eden od treh temeljnih državnih simbolov.

3.1 Nastanek Prešernove *Zdravljice*

France Prešeren je začel pisati *Zdravljico* »ob novini leta 1844«, to je okoli martinovega, najbrž ob spodbudi Matije Vertovca, ki je v Bleiweisovih *Novicah* (19. 7. 1843) objavil članek *Vinske trte hvala*, v katerem je prosil »prvega pesnika med nami, pevca ljubeznik«, za hvalnico o vinski trti. Drugo spodbudo je pesniku po vsej verjetnosti predstavljala v Bleiweisovih *Novicah* leta 1844 objavljena slavnostna pesem Jovana Vesela Koseskega *Slovenja presvítlimu, premilostljivimu gospodu in cesarju Ferdinandu Prvimu, ob veselím dohodu Njih Veličanstva v Ljubljano*, ki je v slovesnem in gromkem patosu izpovedovala rodoljubje Slovencev zgolj v okviru zvestobe posvetni in cerkveni oblasti ter je pomenila višek proslavljanja ob obisku avstrijskega cesarja in cesarice v Ljubljani (Paternu 1977: 238).

Prešeren je besedilo *Zdravljice* spreminjal. Ohranila se je vsaj v šestih do zdaj znanih različnih zapisih.⁴ Avtor je pesem sprva uvrstil v rokopis *Poezjij*, vendar iz nje že sam izpustil bojevito tretjo kitico (»V sovražnike 'z oblakov«), dunajski cenzor Franc Miklošič je nato z rdečo označil še današnjo četrto kitico (»Edinost, sreča, sprava«). Ko je dunajski šef policije Sedlnitzky zahteval za izid zbirke črtanje te kitice, ker je

³ Stanko Premrl (1880–1965) je bil duhovnik, skladatelj in glasbeni pedagog.

⁴ Rokopisni oddelek NUK-a hrani pesnikove rokopise v bohoričici, rokopis s signaturo Ms. 471, št. 4, je starejša varianta pesmi iz leta 1844 z naslovom *Sdravžja ob novini leta 1844* in ima devet kitic (za peto kitico se nahaja še ena kitica, ki je v poznejših variantah ni več). Drugi rokopis s signaturo Ms. 471, št. 3, je večkrat prečrtani in popravljeni rokopis prve variante, ima skrajšan naslov *Sdravžja*, šesta kitica je prestavljena na konec pesmi. Tretji rokopis v bohoričici ni več ohranjen, zadnji ga je imel v rokah Ivan Macun, leta 1895 je bil objavljen njegov prepis, pesem ima še devet kitic. Četrty rokopis pod signaturo Ms. 471, št. 12, vsebuje le zadnje tri kitice pesmi in se ujema z zadnjo redakcijo pesmi, objavljeno 1848 v *Novicah* in v petem zvezku *Krajske belice*. Najbolj sta znana rokopisa *Zdravljice* kot del rokopisov celotne zbirke, ki sta bila namenjena cenzorju; rokopis R1 je v celoti prečrtan in brez rdeče črte ob 3. kitici, ki jo je cenzor naredil v rokopisu R2, v katerem je pesem prav tako v celoti prečrtana. Doslej zadnji znani rokopis je shranjen v muzeju Památník národního písemnictví v Pragi in obsega prvih šest kitic (<https://www.nuk.uni-lj.si/nuk/znak-evropske-dediscine/o-zdravljici>).

bil mnenja, da bi v njej lahko brali panslavistično idejo, Prešeren pesmi v tako okrnjeni obliki ni želel objaviti v *Poezjijab* (1947) in je v rokopisu zbirke prečrtal celotno pesem (Paternu 1977: 236). *Zdravljica* je bila v nekoliko spremenjeni obliki natisnjena v gajici šele v času pomladi narodov, ko je bila v habsburškem cesarstvu odpravljena cenzura, in sicer v Bleiweisovih *Novicah* 26. 4. 1848, nato je decembra istega leta izšla tudi v petem zvezku *Krajske čbelice*. V prvi knjigi *Zbranega dela* Franceta Prešerna je njen urednik Janko Kos v skladu s kritično izdajo knjižne zbirke izbral zadnjo avtorizirano objavo iz *Novic in Kranjske čbelice* 1848, ki se razlikujeta le po akcentih, in jo pravopisno posodobil.⁵

3.2 Prešernova *Zdravljica* skozi čas – literarni, narodni, kulturni in državni simbol

Prešernova *Zdravljica* nosi v sebi globoko sporočilo o dolgoletnih prizadevanjih Slovencev za svobodo, hkrati poziva k dialogu različnih kultur in širi idejo svobodnega ter mirnega sobivanja vseh narodov. Ima narodotvorno in simbolno vlogo, z njo smo se Slovenci poistovetili v prelomnih zgodovinskih obdobjih, najprej ob pomladi narodov in programu *Zedinjene Slovenije*. Leta 1905, kmalu po odkritju Prešernovega spomenika v Ljubljani, je skladatelj Stanko Premrl v reviji *Novi akordi* objavil vedro zborovsko skladbo za štiriglasni mešani zbor *Zdravica* z izborom prve, druge in pete kitice Prešernove pesmi, ki še ni vsebovala narodno-politične vsebine, saj omenjene kitice nazdravljajo veselju nad življenjem, človekovi notranji svobodi, dobri volji in ženski lepoti. Do prve izvedbe omenjene skladbe je prišlo šele na prvem koncertu Glasbene matice v sezoni 1917/1918, in sicer 18. novembra 1917, ko jo je v ljubljanski dvorani Union izvedel zbor pod vodstvom Mateja Hubada (Cigoj Krstulović 2005: 20). Domneva se, da se je tedaj pela tudi že sedma kitica *Zdravljice*,⁶ saj je skladba zbudila med poslušalci veliko zanimanja in je bila v času okrog majske deklaracije zelo aktualna. Premrlova *Zdravica* je nato postala sestavni del zborovskega⁷ repertoarja mešanih in moških pevskih zborov (<https://www.gorenjski-muzej.si/wp-content/uploads/2014/11/knjizica-kor3.pdf>).

⁵ Posodobitev Prešernove *Zdravljice* v Prešernovem *Zbranem delu* nekoliko presega le pravopisne popravke.

⁶ Sedma kitica je bila dodana že v drugi objavi Premrlove *Zdravice* v prvem zvezku *Pevčeve pesmarice* (1921) (Cigoj Krstulović 2005: 20).

⁷ Ob zborovskem petju je Prešernova *Zdravljica* doživela tudi rokovsko izvedbo v albuma *Sirene tulijo* (1987) Zorana Predina in skupine Lačni Franz.

S svojo svobodomiselnostjo in uporniško vsebino je Prešernova *Zdravljica* odigrala izjemno vlogo tudi v narodnoosvobodilnem boju, saj se je uvrstila med najbolj znane, najpogosteje recitirane in pete partizanske pesmi. Med drugo svetovno vojno je bodrila tudi slovenske zapornike in jetnike po koncentracijskih taboriščih, o čemer piše npr. Branka Jurca v zbirki novel iz taboriščnega življenja *Pod bičem* (Čeh Steger 2016: 179). Med drugo svetovno vojno, leta 1944, ob stoletnici nastanka Prešernove *Zdravljice*, je v izjemno težkih pogojih ilegalnega tiska doživela celo dve bibliofilski partizanski izdaji, cerkljansko in gorenjsko (Paternu 1977: 246). Izdaja iz partizanske tiskarne v Davči nad Blegošem je bogato ilustrirana in predstavlja izjemen dosežek likovne umetnosti. Za vinjete in besedilo je poskrbel arhitekt Marijan Šorli - Vihar, za celostranske linoreze slikar Janez Vidic - Janez. Ob osamosvajanju Slovenije leta 1989 se je Prešernova *Zdravljica* (celotna pesem) začela spontano peti ob različnih slovesnostih, od leta 1991 pa je njena sedma kitica z Ustavo Republike Slovenije določena kot besedilo državne himne. Leta 2020 je Evropska zveza Prešernovo *Zdravljico* razglasila za spomenik kulturne dediščine in ji dodelila znak evropske dediščine.

3.3 Sporočilna moč Prešernove *Zdravljice*

Čeprav sodi Prešernova *Zdravljica* po svoji žanrski pripadnosti med napitnice oziroma prigodniške pesmi, nosi v sebi globoko sporočilo, ki na svoj način poveže nacionalno in občecloveško sporočilo o miru, svobodi, sreči, spravi, sožitju vseh narodov sveta. Pesem ima premišljeno zgradbo, vsaka kitica prinaša zaokroženo sporočilo, zato tudi interpretacija pesmi lahko sledi posameznim kiticam oziroma kitičnim sklopom. Prva kitica (»Spet trte so rodilek«) se začne kot osebni nagovor med prijatelji v gostilniškem omizju, zdravica vinski trti in vinu, ki naj prežene skrb in prebudi upanje v potrth prsih. Druga, tretja in četrta kitica predstavljajo poseben tematski sklop in izpovedujejo svobodoumno slovensko ter slovansko politično zavest. V drugi kitici (»Komú najpred veselo«) pesnik veselo nazdravlja slovenski deželi in vsem njenim ljudem. Gre za verze, v katerih se razbira ideja Zedinjene Slovenije, ki je imela v svojem programu ozemeljsko združitev vseh Slovencev v habsburški monarhiji. V tretji kitici (»V sovražnike 'z oblakov«) se oglasijo izrazito uporniški toni zoper narodno zatiranje, nad sovražnike Slovencev kliče lirski subjekt pogubo, Slovence pa poziva, naj razbijejo suženjske okove. Pesem se s to mislijo vključi v evropski tok nacionalnih gibanj 19. stoletja, ki jih je prebudila francoska revolucija. Četrta kitica (»Edinost, sreča, sprava«) je povsem umirjena, miroljubna in

nazdravlja občečloveškim vrednotam ter misli o vseslovanskem bratstvu. Peta, šesta in sedma kitica znova tvorijo novo zaključeno enoto. Peta kitica (»Bog živi vas, Slovenke«) napove obrat od politične ideje k domačim ljudem z vedro napitnico slovenskih dekletom in njihovi lepoti v prvem delu, nato pa sledi znova preobrat v politično in uporniško vsebino z mislijo o njihovih sinovih, ki bodo strah sovražnikov. V šesti kitici (»Mladen'či, zdaj se pije«) se obrača na slovenske mladeniče, nazdravlja njihovi ljubezni, zvestobi do domovine, pogumu in pripravljenosti na boj. V sedmi kitici (»Živé naj vsi naródi«) se pesnik zopet obrne od uporniških tonov, tokrat k občečloveškim vrednotam, k mirnemu, bratskemu sobivanju vseh ljudi in narodov sveta. Ta kitica, ki predstavlja vsebinski vrh *Zdravljice*, povezuje narodno in nadnacionalno idejo. V 8. kitici (»Nazadnje še, prijat'lji«) se pesnik postavi v začetni, intimni ton nazdravljanja prijateljem in njihovi dobri misli ter sklene s humanistično mislijo, z vero v človeško dobroto. Prešeren je v *Zdravljici* pretanjeno ubesedil značaj in čutenje Slovencev, v pesmi združil misel o slovenski narodni osvoboditvi z mislijo o svobodnem, enakopravnem, miroljubnem sobivanju vseh narodov sveta. S to občečloveško mislijo ostaja pesem tudi večno aktualna (Paternu 1977: 240–244).

3.4 Prešernova *Zdravljica* v prevodih, tudi v prevodih prvih jezikov otrok priseljencev pri nas

Prešernova *Zdravljica* je prevedena v številne jezike. Prevodna literarna besedila so lahko zanimivo gradivo za večjezično in medkulturno vzgojo v šoli, še posebej v razredih ali skupinah s priseljsko pogojeno večkulturnostjo. Otroci lahko v razredu preberejo *Zdravljico* vsak v svojem jeziku in jo primerjajo s slovenskim izvirnikom, analiza pesmi in primerjava s prevodi je seveda prilagojena starostni stopnji otrok. Dobrodošlo gradivo za medkulturno vzgojo, tudi za priseljsko pogojeno večjezičnost in večkulturnost, ponuja žepna knjiga *Zdravljica in njena pot v svet* (2014). V platno vezana knjižica prinaša posnetek rokopisa Prešernove *Sdraviže ob novini leta 1844*, ki ga hrani rokopisni oddelek NUK-a, natis *Zdravljice* po *Zbranem delu* in njen prevod v 26 jezikih. Prevedena je v bolgarščino, kitajščino, bengalščino, poljščino, madžarsščino, ukrajinsščino, češčino, srbsščino, makedonščino, hrvaščino, francoščino, ruščino, nemščino, angleščino, esperanto, italijanščino, latinščino, albanščino, slovaščino, španščino, romščino, finščino, grščino, arabščino, portugalsščino in japonščino. Posebej velja opozoriti, da so prevodi *Zdravljice* zapisani v črkopisih ciljnih jezikov in da ohranjajo likovno podobo kitice (carminum

figuratum), ki spominja na podobo vinske čaše/kozarca za nazdravljanje. Knjižica je tudi ilustrirana, za izvirne ilustracije z uvodno ptico, ki ponaša *Zdravljico* v širni svet, je poskrbela Andrejka Čufer. Boris Paternu je prispeval uvodno besedo (zapisana je tudi v angleškem prevodu), v kateri predstavi prelomen pomen Prešernovega pesništva za Slovence, pesnika umesti v zgodovinski prostor Metternichovega absolutizma in marčne revolucije, njegovo pesništvo umesti v evropske literarne tokove, piše o nastanku in pomenu *Zdravljice* ter njeni poti v svetovni prostor. Paternu ugotavlja, da je Prešernovo pesništvo (Paternu 2014: 10) »odprlo nove dimenzije mišljenja in duha, razprte tudi čez meje klasike in romantike 19. stoletja, k pogledom naše moderne dobe«. Omenjeno pa velja tudi za *Zdravljico*, v kateri je pesnik najbolj izrazito ubesedil slovenski politični program osvoboditve izpod zatiralcev, a se njena čarobnost skriva v tem, da pesem, ki je po obliki napitnica, politično temo na svojevrsten način preseže prav v svojem vrhu, v sedmi kitici, ki je postala besedilo slovenske državne himne, s humanistično vsebino, ko nazdravi vsem narodom sveta, da bi živeli v miru, svobodi in medsebojnem sožitju. Paternu meni, da je Prešernova *Zdravljica* večno aktualna in bi bila lahko zaradi te občečloveške, humanistične misli zapisana tudi pred vhodom v veliko palačo Združenih narodov (Paternu 2014: 13).

3.5 Prešernova *Zdravljica* v slikaniški obliki

Prešernova *Zdravljica* je izšla v številnih izdajah, leta 2013 tudi v slikaniški obliki z ilustracijami Damijana Stepančiča. Umešča se med odprte, večnaslovniške slikanice, saj nagovarja različne bralce in je namenjena tako otrokom kakor odraslim. V letu izdaje je slikanica prejela nagrado Kristine Brenkove za izvirno slovensko slikanico, naslednje leto pa je bila v Društvu Bralna značka Slovenije – ZPMS izbrana za darilno knjigo zlatim bralcem in bralkam ob končani osnovni šoli (2013/2014) in za prvošolce (2014/2015). V ponatisu je slikanica izšla kar v 33.000 izvodih, kar je za slovensko slikanico izjemno veliko, saj se povprečna naklada slikanic giblje okrog 1000 izvodov ali manj (Haramija in Batič 2015). Ilustrator si je zadal nalogo, da z ilustracijami nagovori otroke in hkrati tudi odrasle bralce. Ob različnih simbolih iz narave (sonce, vitice vinske trte, grozd, oblaki idr.) in slovenske kulturne dediščine (podobe na situli iz Vač, narodna noša, asociacije na Groharjevega *Sejalca* in *Kolo* Matije Jame, knežji kamen, Prešernov spomenik idr.) si je zamislil v devetih dvostranskih ilustracijah (ob vsaki kitici in v sklepnih ilustracijah) portrete pomembnih osebnosti iz različnih obdobjev slovenske kulturne zgodovine, ki so v skladu s

sporočilom *Zdravljice* živeli častno in odgovorno življenje, bili zavezani slovenstvu in obenem odprti v svet. Stepančič je te portrete izbral po subjektivni presoji, vendar upošteval najrazličnejša področja, na katerih so se posamezniki dokazovali doma in po svetu, od vseh vrst umetnikov prek inženirjev, misijonarjev, zgodovinarjev, diplomatov, generalov do različnih športnikov. V pomensko odprto, postmodernistično slikanico ne vstopajo po kronološkem zaporedju, ampak združujejo in povezujejo različne dejavnosti, čase, prostore kakor tudi različne etnične in narodne identitete. Na koncu slikanice jih je ilustrator ponovno zbral s kratkimi oznakami v zaporedju, kot nastopajo v ilustracijah. Med njimi so Primož Trubar, Edvard Rusjan, Janez Polda, Jože Plečnik, Herman Potočnik Noordung, Kristina Brenkova, Ida Kravanja (Ita Rina); Friderik Jernej Baraga, Rudolf Cvetko, Rudolf Maister, Janez Vajkard Valvazor, Alma Karlin in Žiga Herberstein. Ob literarni in likovni zgodbi je tako nastala še tretja zgodba slovenske kulturne zgodovine. Slikanico sta podrobno opisali Dragica Haramija in Janja Batič, med drugim navajata tudi predloge in naloge, kako otroke spodbuditi k opazovanju jezikovne in likovne podobe slikanice ter jih aktivno vključiti v dejavnosti, ki so povezane z omenjeno slikanico, npr. iskanje istega likovnega motiva v različnih variantah, risanje ptice, posnemanje poze določenega lika (Haramija in Batič 2015: 14–15).

4 Zaključek

V razpravi izhajamo iz premise, da bi bilo pri otrocih priseljencih, ki se SDTJ učijo v različnih položajih, tudi v šoli treba posvetiti večjo pozornost njihovim izvornim jezikom, tj. priseljsko pogojeni večjezičnosti in medkulturnosti. Dobro razvite jezikovne kompetence v prvem jeziku namreč omogočajo uspešno razvijanje zmožnosti v drugih in tujih jezikih, obenem pa bi takšna življenjska večjezičnost v šoli prispevala tudi k pozitivni samopodobi priseljencev, priseljenk in oblikovanju pozitivnega odnosa vseh učencev, učenk do različnih jezikov in kultur. Primer Prešernove *Zdravljice*, ki je prehodila pot od literarnega, nacionalnega in kulturnega simbola do državne himne (besedilo 7. kitice z melodijo Stanka Premrla), omogoča spoznavanje slovenske kulture skozi književnost na različnih ravneh in za različne starostne stopnje. Otroci priseljenci se lahko s Prešernovo *Zdravljico* (ali njeno 7. kitico, besedilom državne himne) srečujejo skozi različna obdobja v šolskem in zunajšolskem okolju (po radiu in televiziji, na proslavah in slovesnostih, pri pevskem zboru, v digitalnih medijih, ob prenosu športnih tekem idr.). Ker je Prešernova

Zdravljica prevedena v številne jezike, tudi v prve jezike otrok priseljencev v Sloveniji, predstavlja knjižica *Zdravljica in njena pot v svet* (2014) uspešno gradivo za priseljsko pogojeno večjezičnost in medkulturnost za različne starostne stopnje ter razvijanje različnih zmožnosti (vizualne, bralne, pisne, likovne, glasbene, medkulturne idr.) in aktivnosti. Otroci priseljenci bi lahko v šoli prebirali Prešernovo *Zdravljico* v svojih prvih jezikih (in črkopisih) in prevode primerjali s slovenskim izvirnikom. Opazijo lahko, da ima Prešernova *Zdravljica* obliko napitnice, da ima njena kitica likovno podobo vinske čaše in da je takšna oblika ohranjena tudi v omenjenih prevodih. Sedmo kitico *Zdravljice* (besedilo slovenske državne himne) bi lahko poslušali ali recitirali v različnih jezikih, vsebino in idejo slovenske himne bi lahko primerjali s himnami svojih držav in z evropsko *Odo radosti*, ugotavljali avtorje njihovih besedil, melodij idr. Pogovor se lahko usmeri v to, kdaj je postala sedma kitica *Zdravljice* državna himna, ali na značilnosti napitnice. Lahko bi poskusili napisati lastno napitnico ali narisali čašo, s katero nazdravljajo svojim prijateljem, opazujejo lahko različne posnetke rokopisov Prešernove *Zdravljice* in jih med seboj primerjajo, pogovarjajo se lahko o cenzurni prepovedi današnje četrte kitice («Eдинost, sreča, sprava») in zakaj pesem ni izšla v *Poezjijab* (1947). Ugotovijo lahko, da je del Prešernove *Zdravljice* oblikovan na slovenskem kovancu za dva evra in prej na bankovcu za 1000 SIT, pri čemer se lahko usmeri pogovor na to, kdaj so bili v rabi slovenski tolarji. Zaradi svoje narodno-politične in občečloveške vsebine omogoča Prešernova *Zdravljica* povezovanje z različnimi področji (družbo, zgodovino, etiko, kulturno zgodovino, politiko), kot peta pesem (himna) z glasbenim poukom in s petjem, kot likovna pesem z likovnim poukom itd. Medpredmetno povezovanje in razvijanje različnih (vizualnih, bralnih, pisnih, likovnih idr.) zmožnosti ponuja tudi Stepančičeva slikanica Prešernove *Zdravljice*, z ilustratorjevim izborom pomembnih osebnosti, ki so preseгли meje nacionalnih okvirov in ustvarjali v različnih jezikih (npr. Alma Karlin), je lahko prav tako zanimivo gradivo za razvijanje medkulturnosti v šoli in zunaj nje.

Viri

- Kus, Polona (ur.), 2014: *Zdravljica in njena pot v svet*. Ilustracije Andrejka Čufer. Žirovnica: Medium Žirovnica, Zavod za turizem in kulturo Žirovnica.
- Prešeren, France, 1965: *Zbrano delo*, 1. Ur. in opombe napisal Janko Kos. Ljubljana: DZS.
- Prešeren, France, 2014: *Zdravljica*. Ilustriral Damijan Stepančič. Posebna darilna izdaja, 1. natis. Ljubljana: Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS: Mladinska knjiga.

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 2011. Krek, Janez (ur.) in Metljak, Mira (ur.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <<http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/>>. (Dostop 28. 5. 2021.)
- Cigoj Krstulović, Nataša, 2005: Himna kot simbol naroda: premislek ob stoletnici nastanka Premrlove Zdravice. *De musica disseranda* 1/1–2. 11–28.
- Cvikić, Lidija, Oreški, Predrag in Tamara Turza-Bogdan, 2020: *Priručnik za vodje aktivnosti*. Zagreb. <https://project-deal.eu/wp-content/uploads/2020/09/PRIRUCNIK_SLOVENSKI_2.pdf>. (Dostop 28. 5. 2021.)
- Čeb Steger, Jožica, 2016: Taboriščne novele Branke Jurca: nasilje, animalizacija ženske in razpad osebne identitete. *Časopis za zgodovino in narodopisje* 87/ 1–2. 179–197.
- Göbel, Kerstin, Petra Buchwald, 2017: *Interkulturalität und Schule. Migration, Heterogenität, Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh V.
- Haramija, Dragica in Janja Batič, 2015: Prešernova Zdravljica z ilustracijami Damijana Stepančiča: literarna in likovna govorica slikanice. *Otrok in knjiga* 42/92. 5–17.
- Knez, Mihaela, Klemen, Matej, Kern, Andoljšek, Damjana in Katja Kralj, 2020: *Začetni pouk slovensčine za učence priseljence 1, Program osnovna šola*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni_pouk_slovenscine_za_ucence_priseljence_1.pdf>. (Dostop 29. 5. 2021.)
- Paternu, Boris, 1977: *France Prešeren in njegovo pesniško delo, 2*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Učni načrt za slovensčino v osnovni šoli, posodobljena izdaja*, 2018: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf>. (Dostop 1. 6. 2021.)
- Vižintin, Marijanica 2017: *Medkulturna vzgoja in izobraževanje. Vključevanje otrok priseljencev*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU.

SELITEV JE TEŽKA – PRIJATELJI JO OLAJŠAJO: BRANJE SLIKANIC O TEMI PRISELJEVANJA

DRAGICA HARAMIJA^{1,2} IN JANJA BATIČ¹

¹ Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

E-pošta: dragica.haramija@um.si, janja.batic@um.si

² Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija

E-pošta: dragica.haramija@um.si

Povzetek Prvi del naslova poglavja se nanaša na podnaslov slikanice *Moji odeji* (2014) Irene Kobald in Freye Blackwood; slikanica je analizirana v osrednjem delu poglavja, ki je namenjeno branju kakovostnih slikanic s temo otrok priseljencev in razvijanju njihovih odnosov v novi skupnosti. Ob pregledu tovrstne slikaniške produkcije se je pokazalo, da je učenje jezika (sporazumevalna zmožnost; pridobivanje besedišča) za otroke, učence in učenke priseljence nujna za kakovostna medvrstniška razmerja v zanje novem okolju. Slikanica je oblika knjige, ki enakovredno združuje dva koda sporočanja, besednega in vizualnega, zato lahko otrok in učenec priseljenec ali učenka priseljenka skozi nebesedni del slikanice, torej skozi likovno govorico prepozna podobe, ob tem pa se seznanja z besediščem in postopoma spozna drugi ali tuji jezik. V analizi so uporabljene oblikovna, vsebinska in sumativna analiza izbranega primera, predstavljene pa so še nekatere druge kakovostne slikanice z literarnimi liki otrok kot priseljencev in njihov medvrstniški položaj v novem okolju.

Ključne besede:

gradniki
bralne
pismenosti,
otroška
književnost,
slikanice,
likovna
umetnost,
*Moji
odeji*

MOVING IS HARD – FRIENDS MAKE IT EASIER: READING PICTURE BOOKS ON THE SUBJECT OF IMMIGRATION

DRAGICA HARAMIJA^{1,2} & JANJA BATIČ¹

¹ University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
E-mail: dragica.haramija@um.si

² University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
E-mail: dragica.haramija@um.si

Abstract The first part of the title of the chapter refers to the subtitle of the picture book *My Two Blankets* by Irena Kobald and Freya Blackwood (2014); the picture book is analysed in the main part of the chapter, which looks at reading quality picture books on the theme of children of immigrants and developing their relationships in their new community. A review of this type of picture book shows that for children, immigrant pupils, learning a language (ability to communicate, acquiring a vocabulary) is essential for quality interaction with their peers in their new environment. Picture books are a medium that equally combine two codes of communication, the verbal and the visual, so the immigrant child and pupil can recognise images through the non-verbal part of the picture book and thus become familiar through the illustrations with the vocabulary and gradually get to know the other or foreign language. A formal, contextual and summative analysis of the chosen example is given, and a number of other quality picture books with literary figures of immigrant children and the situation with their peers in their new environment are also presented.

Keywords:
components of
reading
literacy,
children's
literature,
picture
books,
illustration,
*My Two
Blankets*

1 Uvod¹

Poglavje predstavlja primere kakovostnih slikanic in predstavi možnosti za vključevanje leposlovnih besedil v branje učencev priseljencev in učenk priseljenk, ki jim je slovenščina drugi ali tuji jezik (v nadaljevanju SDTJ). Slikanica je namreč oblika knjige, ki enakovredno združuje dva koda sporočanja, besednega in vizualnega. Otrok in učenec priseljenec ali učenka priseljenka lahko skozi nebesedni del slikanice, torej skozi likovno govorico prepozna podobe, ob tem pa se seznanja z besediščem in postopoma spozna drugi ali tuji jezik.

1.1 Medkulturnost v književnosti za otroke

Jožica Čeh Steger (2020: 378) navaja različne modele tujega v literaturi: »Medkulturnost implicira različne izkušnje tujosti, ki se zrcalijo tudi v literarnih besedilih. /.../ Tuje ni objektivna lastnost, ampak dinamičen pojem, ki nastaja v odnosu do lastnega.« V nadaljevanju avtorica navaja, da sta med prostorskimi modeli tujega, ki jih je razvil Ortrud Gutjahr, za medkulturno književnost pomembna zlasti dva: model tujega kot še neznanega in tuje, ki prihaja v notranji/zunanji prostor.

V modelu tuje kot še neznanega gre za obogatitev lastnega s pomočjo tujega. /.../ Literarna dela lahko prikazujejo, kako se tuje spreminja v znano in poznano. Pri tej inscenaciji tujega ima odločilno vlogo topos popotovanja. Tipične literarne osebe so pustolovci, odkritelji, raziskovalci, osvajalci, naseljenci, priseljenci, izseljenci, kolonizatorji idr. V dialogu s tujim niso le tisti, ki gredo na tuje, marveč tudi tisti, ki ostanejo doma. V tem primeru gre za model tujega v notranjem prostoru, v katerem so tipične literarne osebe priseljenci, begunci, iskalci azila, zdomci, dvojniki, različne etnične skupine idr. (Čeh Steger 2020: 378; po Hofmann 2006).

¹ Poglavje je Haramija napisala v okviru raziskovalnega programa št. P6-0156 (Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine – vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna. Poglavje je Batič napisali v okviru projekta OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli), šifra projekta OP20.01462, vodja dr. Sandra Mršnik, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo: Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

S stališča slikaniške produkcije se pojavljata oba modela, odvisno je, kdo je pripovedovalec in kako je odnos tujega in domačega uprizorjen. Za slikaniško produkcijo, v kateri je tema priseljevanja, velja večinoma tretji model. Jožica Čeh Steger navaja tudi raziskovalca Ortfrieda Schöffterja, ki je v proučevanje uvedel štiri modele tujega: tuje kot resonanca lastnega, tuje kot protipodoba lastnega, tuje kot dopolnitev lastnega in tuje kot komplementarnost (Čeh Steger 2020: 379–381). Komplementarnost izhaja iz medkulturnosti, pri čemer »tujega ne vgrajuje v lastno, ampak ga spoštuje v njegovi tujosti« (Čeh Steger 2020: 381), kar v slikanicah pomeni vključujoč odnos z otrokom ali mladostnikom priseljencem, mladostnico priseljenko na besedilni in ilustrativni ravni.

V nadaljevanju se osredinjamo na multimodalno analizo izbrane slikanice, ki je s stališča vsebine in oblike primerna za branje učencev priseljencev in učenek priseljenk (naslovniška odprtost besedila in ilustracij), ki jim je SDTJ.

Med devetimi gradniki bralne pismenosti, ki so bili razviti v projektu OBJEM, se v prispevku naslanjamo zlasti na tretjega, to je razumevanje koncepta bralnega gradiva, ta vsebuje elemente multimodalnosti, in na peti gradnik, besedišče.

V predhodnih raziskavah, povezanih s književnostjo o razumevanju jezika (jezikov), medkulturnosti, večkulturnosti, vključujočih odnosih v temah otroških in mladinskih literarnih del (prim. Haramija 2017, 2020; Haramija in Pulko 2020), se je pokazalo, da bi tovrstna besedila smeli uvrstiti v več skupin. Med skupinami sta dve, ki se tematološko navezujeta na otroke ali mladostnike in mladostnice, ki jim je državni jezik, jezik okolja in jezik izobraževanja tuji jezik:

- Besedila, ki tematizirajo različnost vere ali rase, ki ju je mogoče preseči s prijateljstvom,² npr. slikanica, ki sta jo soustvarila pisatelj Rafik Schami in ilustrator Ole Könnecke *Kako se je pogumni očka nehal bati tujcev*. Medkulturnost v otroški in mladinski prozi se na motivno-tematski ravni ukvarja z vprašanji o razlikah in podobnostih, ki so kulturno pogojene, kar

² Med tovrstna besedila sodijo npr. povesti *Prijatelja* in *Kebarie* Janje Vidmar (obe sta po obliki ilustrirani knjigi), kratke realistične zgodbe v slikaniški izdaji *Autobus Rose Parks* (rasizem, povezan z Afroameričani v ZDA) Maurizia A. C. Quarella in Fabrizia Sileia, *Mala Alma na veliki poti* Milana Dekleve in Huiqin Wang ter *Drugačen* Kathryn Cave in Chrisa Riddella. *Mala Alma na veliki poti* je potopis in biografija sedemletnega potovanja Alme Karlin okrog sveta. Ne gre za otroški literarni lik, iz avtoričinih biografskih potopisov (npr. Samotno potovanje 1969) pa vemo, da se je marsikdaj počutila tujko ter občutila tujost in samoto.

pa je odvisno tudi od časa nastanka literarnega dela; zato smo izbirali dela, ki so nastala v zadnjih nekaj letih in odslikavajo podobo otroka v sodobnem svetu.

- Besedila o otrocih ali mladostnikih beguncih,³ npr. slikanica *Moji odeji* Irene Kobald in Freye Blackwood.

Daljša besedila, povesti in romani, za otroke in mladostnike, ki jim je SDTJ, so zaradi nepoznavanja jezika (zlasti besedišča) prezahtevna, so pa pomembna za vključujoče odnose vseh vpletenih v izobraževalni proces, lahko ugotovimo, da so ta namenjena zlasti tistim, katerih prvi (materni) jezik je slovenščina. Med navedenimi deli, ki se sicer pogosto navezujejo na sporazumevalne težave, ki jih ima otrok ali mladostnik priseljenec, mladostnica priseljenka, velja posebej izpostaviti dve: realistično povest, izdano v obliki ilustrirane knjige, ki jo je napisal Joke van Leeuwen, *Ko je oče postal grm*, in kratko realistično zgodbo *Moji odeji* Irene Kobald in Freye Blackwood (slikanica). Besedili tematizirata položaj jezika; to vprašanje je povezano s temo otroka begunca. Naslovniško odprta realistična kratkoprozna besedila s temo priseljevanja in medkulturnosti, izdana v slikaniški obliki, ki nimajo natančno določene starosti (glavnega) literarnega lika in zato upoštevajo kronološko starost (odraslost) potencialnega bralca ali bralke, so lahko dober most do branja tudi za otroke in mladostnike, mladostnice, ki jim je SDTJ.

1.2 Pomen vizualnega koda sporočanja v slikanicah

Vizualni kod sporočanja ima v slikanicah za učence priseljence in učenke priseljenke, ki jim je SDTJ, pomembno vlogo. Kakovostne slikanice sodijo med multimodalna besedila, ki združujejo verbalni in vizualni kod sporočanja, med obema pa je vzpostavljen vsebinski in oblikovni odnos. Oblikovni odnos se nanaša na postavitve besedila in ilustracij (npr. ilustracije in besedilo so ločene celote, besedilo je postavljeno v barvno enovite dele ilustracije). Vsebinski odnos se nanaša na informacije, ki jih podajata besedilo in ilustracija. Informacije v besedilu in ilustracije se lahko ponovijo (simetrična interakcija), lahko se dopolnjujejo (komplementarna interakcija), lahko pa je odnos tudi bolj kompleksen (stopnjevalna interakcija) (prim.

³ Med daljša prozna besedila o temi otrok beguncev npr. romani *Božiček v nšesu* Cvetke Bevc, *Princeska z napako* in *Črna vrana* Janje Vidmar, pretresljiv roman, ki ga je po resničnih dogodkih zapisal Giuseppe Catozzella *Nikoli ne reci, da te je strah* slikanica; pa tudi delo Neli K. Filipič *Požar*, in povest *Ko je oče postal grm* (ilustrirana knjiga), ki jo je napisala Joke van Leeuwen.

Nikolajeva 2003). Razbiranje pomenov iz obeh kodov sporočanja je proces, ki zahteva branje besedila in natančno ter aktivno opazovanje ilustracij. V sodobnih slikanicah pogosto zasledimo dopolnjevanje obeh kodov sporočanja, medtem ko je za starejše slikanice bolj značilno ponavljanje informacij. Pri tem je treba opozoriti, da zaradi bogatih likovnih izraznih sredstev, ki jih imajo na voljo ilustratorji, redko zasledimo popolno ponavljanje. Tudi kadar se informacija ponovi, običajno prinese še dodatne informacije (odnos med literarnimi liki, podrobno prikazano prizorišče, razpoloženje itd.). Kadar se informacija iz besedila ponovi v ilustraciji, je dejansko prevedena v vizualni govor, ki je »nekakšna nema vzporednica verbalnemu govoru« (Butina 1995: 33). Hkrati pa, kot pravi Milan Butina (1995: 36), oba govora nista enaka in podaja naslednji primer:

koliko besed je potrebno za opis nekega drevesa nasproti zaznavi tega drevesa, ki pove o njem toliko in toliko stvari. Drevo lahko opišem kot prostorsko strukturo debla, vej in listja, besede nizam v času. Vidna zaznava drevesa mi to pove v enem samem pogledu, izloči torej dimenzijo časa in spregovori o drevesu v treh dimenzijah prostora istočasno. Različnost dimenzij, ki jih uporabljata verbalni in vizualni govor, je bistvena razlika med njima.

V slikanicah je vizualni kod sporočanja še bolj kompleksen, saj ne gre za zaznavanje objektov v naravi, ampak za ogledovanje likovnih del. Kakovostna slikanica je artefakt in predstavlja stik bralca z likovno umetnostjo. Če nadgradimo primer z drevesom, to pomeni, da bralec, bralka slikanice ne opazuje dejanskega drevesa, ampak ilustratorjevo (umetnikovo) interpretacijo drevesa.

Če vizualno vsakdanjost opredelimo kot ozadje in s tem kot osnovo likovne umetnosti, se pozornost likovnega umetnika usmerja na tiste njene dele, ki se mu zdijo vredni in potrebni obdelave. Vsega vizualno prisotnega sveta ni mogoče nikoli zaobjeti, zato celota vidnega sveta ne more biti predmet pozornosti likovnega umetnika, ampak vedno samo posebno, izbrano področje vidnega in tistega, kar lahko izrazimo z vidnimi likovnimi izraznimi sredstvi. (Butina 1995: 22)

Ilustratorji in ilustratorke ne izhajajo samo iz vidnega sveta, ampak je običajno njihovo izhodišče besedilo. Slednje ne narekuje samo tega, kaj bo v ilustraciji upodobljeno (motiv), ampak tudi to, kako oz. na kakšen način bo upodobljeno (likovna govorica). Ko govorimo o motivu, torej o tem, kaj je upodobljeno v slikanicah, lahko identificiramo dva načina predstavljanja, in sicer Doonan (1993) govori o označevanju in ponazoritvi. Kadar s sliko prikažemo konkreten objekt, ga označimo (vizualni znak za jabolko označi jabolko), se pomen znaka nanaša na objekt. V ilustracijah so najpogosteje upodobljeni literarni liki, dogodki, prizorišča. Drugi način je ponazoritev, kar pomeni, da slike prikažejo neke abstraktne pojme, ideje. Teh ni mogoče videti neposredno, ampak jih je treba razbrati iz ilustracij. Interpretacija ponazoritev je bolj odprta in bolj zahtevna kot interpretacija označitev. Z ilustracij je tako mogoče razbirati razpoloženje, medsebojne odnose, književni čas. Drugi pomemben vidik je seveda tudi likovna govorica ilustratorja ali ilustratorke (umetnika ali umetnice), ki se nanaša na rabo likovnih izraznih sredstev (likovni elementi in kompozicijski elementi, likovne tehnike in materiali). Kakovostne slikanice so največkrat prvi stik otroka z likovno umetnostjo, torej preden otrok doživi umetnine v galeriji ali muzeju, lahko vstopi v svet likovne umetnosti skozi slikanico. Ob slikanici se lahko otrok seznanj z likovno umetnostjo, z umetniškimi gibanji, slogi, umetniki itd. (Sipe 2001).

Likovna dela umetnikov so običajno večplastna in odprta za interpretacijo (Shulman Herz 2010). Likovna umetnost ima pomembno vlogo za razumevanje drugih kultur, saj »vključevanje v umetnost drugih omogoča, da vidimo in občutimo svet kot onik« (Robinson in Aronica 2015: 135). Umetnine otrokom omogočajo, da se nanje odzovejo na svoj, edinstven način ter ponujajo veliko možnosti za učenje o svetu in različnih kulturah, s tem pa pomembno vplivajo na otrokov osebni, moralni, družbeni in kulturni razvoj (Hosack Janes 2014). Prav tako pa ima umetnost pomembno vlogo pri krepitvi socialnega in čustvenega razvoja otrok (Farrington idr. 2019), saj lahko s pomočjo likovne umetnosti otroci krepijo socialne in čustvene kompetence. Slednje se nanašajo na pet področij, in sicer: 1) samozavedanje (prepoznavanje in poimenovanje čustev ter razumevanje njihovega vpliva na vedenje, ustrezna samozaznava, prepoznavanje lastnih močnih področij, samozaupanje in samoučinkovitost), 2) samouravnavanje (nadzor impulzov in uravnavanje čustev, misli, vedenj, spoprijemanje s stresom, samodisciplina, samomotivacija, postavljanje ciljev in organizacijske spretnosti), 3) socialno zavedanje (zavzemanje perspektive drugega, empatija, sprejemanje in pozitivno

vrednotenje raznolikosti ter spoštovanje drugih), 4) odnosne spretnosti (komunikacijske kompetence, socialna vključenost, vzpostavljanje odnosov in timsko delo) in 5) odgovorno sprejemanje odločitev (prepoznavanje problemov, analiziranje situacij, reševanje problemov, vrednotenje in presojanje, reflektiranje in osebna, moralna, etična odgovornost) (Tacol 2019). Pogovor in dejavnosti ob likovnih delih (tudi ilustracijah) lahko načrtujemo tako, da otrokom omogočimo krepitev socialnih in čustvenih kompetenc. Primer iz priložnika *Ferdo se uči o sebi in drugih*, Socialno in čustveno učenje s pomočjo likovne umetnosti (Irman Kolar idr. 2020): Ob ogledu fotografije *Dekle s krubom* (1970) Stojana Kerblerja otroci s pomočjo pogovora in likovnih dejavnosti krepijo socialno zavedanje, predvsem zavzemanje perspektive drugega. Na fotografiji je v osrednji del postavljena deklica, ki se naslanja na zid, v rokah drži dva hlebca kruha. Dejavnost je organizirana tako, da otroci delajo v parih. En otrok dobi kopijo spodnjega dela fotografije, drugi pa kopijo zgornjega dela fotografije. Otroka narišeta manjkajoči polovici po lastni zamisli, nato sledi pogovor o tem, kaj sta narisala in ogled celotne fotografije. Pogovor je usmerjen v razmišljanje o tem, kako se deklica počuti, kako bi se sami počutili na njenem mestu itd. Otroci se morajo vživeti v vlogo deklice in prepoznati čustva in okoliščine, ki so privedle do njenega počutja. Pri tem prepoznavajo lastna čustva in tako krepijo samozavedanje.

1.3 Slikanice s temo otroka oz. učenca priseljenca ali učenke priseljenke

V slikaniški produkciji je tujost/različnost pogosto predstavljena; iskali smo gradiva, ki so kakovostna v obeh kodih sporočanja, v besedilu in ilustracijah. Za mlajše otroke je tuje velikokrat predstavljeno skozi živalsko zgodbo, npr. slonček Elmer v istoimenski avtorski slikanici Davida McKeeja, Podganek v avtorski slikanici *Žabec in tujec* Maxa Velthuijsa, vendar smo se omejili zgolj na človeške literarne like in njihove odnose v novem okolju. Temu kriteriju vsaj delno ustreza slikanica *Drugačen* (2001) pisateljice Kathryn Cave in ilustratorja Chrisa Riddella (2001). Zelo pomemben del so ilustracije, ki prikazujejo Drugačnega in Čudnega, zlasti pa na koncu, ko k njima prisede deček, ki v besedilu ni omenjen (Cave 2001: 27): »In ko se je na vratih pojavil nekdo še bolj čuden in nenavaden, nista rekla, da jima ni všeč in da ne sodi k njima. Malo sta se stisnila in naredila prostor še zanj.« Zelo podobno je koncipirana tema v leposlovno-informativni ilustrirani knjigi Nine Novak Keber z ilustracijami Mojce Fo *Moj prijatelj je drugačen* (2016), v kateri se prijateljstvo med prvoosebni pripovedovalcem, neimenovanim dečkom, in s Kosova priseljenim

Jetmirjem, razvija postopoma. Omeniti velja še slikanico o odnosih, zaupanju in prijaznosti *Ali te lahko objamem močno* (2011) pisateljice Neli Kodrič Filipić in ilustratorja Damijana Stepančiča, v kateri je glavni literarni lik odrasli.

Ob temi otrok priseljencev so se v slikanicah pokazale štiri variante, ki se navezujejo na prostorski model tujega, ki prihaja v notranji/zunanji prostor, in sicer se za navezovanje medvrstniških stikov kot zelo pomemben dejavnik pokaže znanje jezika, ne nazadnje tudi izražanje samo. V članku *Selitvena dinamika slovenskega prostora v zgodovinski perspektivi* Marina Lukšič Hacin poudarja (2018: 68):

Emigranti/izseljenci in imigranti/priseljenci so ena in ista populacija ljudi, ki jo (analitično) opazujemo z dveh različnih gledišč. Migrant/selivec je hkrati imigrant/priseljenec in emigrant/izseljenec. Migracijska politika moderne demokratične države bi tako morala biti sestavljena iz imigracijske in emigracijske politike /.../. Njuno razhajanje, morda celo njuna popolna različnost, v smislu »za naše po svetu vse« – »prišlekom le najnujnejše«, je plod metodološkega nacionalizma/rasizma (Wimmer, Glick Schiller 2003), ki se pogosto zrcali tudi v diskurzih, ko za opis »naših po svetu« uporabljamo druge pojme kot za opis »ljudi, ki so prišli k nam«.

V slikaniški produkciji smo iskali besedila, v katerih je otrok priseljenec sprejet in vzpostavi kakovostne medvrstniške odnose, seveda pa obstajajo tudi slikanice, ki predstavljajo brezbriznost in neetično vedenje literarnih likov do otrok ali mladostnikov priseljencev in mladostnic priseljenk, do katerih se vedejo vzvišeno in se postavijo do vrstnika, vrstnice v večvrednostni položaj, ker so domačini, domačinke, otrok priseljenec pa je tujec in to tudi ostane.

V avtorski slikanici *Živa Žganc* (2011) Aarona Blabeyja je glavni lik mlajša deklica, ki se zaradi očetove službe z družino pogosto seli. Besedilo ne pove, kje vse je živela, ilustracije pa prikažejo kip svobode v New Yorku, kenguruja (Avstralija). Večkrat je na ilustracijah opaziti škatlo (simbol selitve) kot nekakšen ponavljajoči motiv in marjetico kot simbol ljubezni (ves čas jo ima zataknjeno za klobuček); tudi v posvetilu na začetku slikanice je ob marjetici zapis, da jo avtor poklanja vsem 'tanovim'. Živa ima bujno domišljijo (na ilustraciji je upodobljena kot na zajtrku pri Alici v čudežni deželi) in veliko hobijev, zato se skoraj nikoli ne počuti osamljeno.

Sovraži prvi šolski dan, ko je spet 'tanova' (ilustracija prikazuje, kako stoji pred razredom in se očitno predstavlja), v zadrego jo spravlja prvi odmor za kosilo (ilustracija prikazuje, kako stoji sama, vrstniki in vrstnice se zabavajo), in sošolce, sošolke, ki se spravljaajo na druge. Želi si, da bi imela družina svoj dom za vedno, želi si pripadati skupnosti.

Avtorska slikanica Sibylle Delacroix *Ptič na moji rami* (2019) je prvoosebna realistična kratka zgodba; je pripoved priseljene deklice, ki je nihče ne opazi. Boji se prvega šolskega dne, a je nihče sploh ne opazi. Počuti se vedno slabše, njena samopodoba postaja vedno bolj nizka, vedno manj se ceni. Vizualno je samopodoba predstavljena s ptičem: najprej je majhen – to je le majhen dvom v samozavesti, ptič vsak dan raste in deklčina samopodoba je vedno bolj skrhana. Ko pa k njej pristopi sošolka Zoja in ji podari droben trakec za lase, deklica premaga velikanskega ptiča, ta izgine, saj ima deklica zdaj prijateljico. Ptičev govor je postavljen v intraikonično besedilo, s čimer avtorica razmeji resničnost (deklčin vsakdanji svet, medvrstniške odnose in nizko samopodobo) in ptičev šepet, govorjenje, kričanje, ki predstavljajo deklčin notranji svet osamljenosti.

Kako se je pogumni očka nehal bati tujcev (2016), katere avtorja sta Rafik Schami in Ole Könnecke je odlična slikanica o preseganju stereotipov. Deklica (neimenovana prvoosebna pripovedovalka) ima najboljšo prijateljico Bašo, ki je priseljenka iz Tanzanije, kar je omenjeno le mimogrede in na način, da poudari, da imajo predsodke odrasli, otroci pa večinoma ne. Deklčin oče ne mara temnopoltih priseljencev, ker jih je veliko in ker ne razume njihovih jezikov, deklica temu pravi, da se jih boji. Preobrat, ko oče spozna Bašino družino, in začne pripovedovati in izvajati čarodejske točke, je poklon strpnosti, saj se je – kakor ugotavlja deklica – nehal bati tujcev. Spoznavanje druge kulture očeta spremeni, saj kar spozna, ni več tuje.

V predstavljenih treh slikanicah gre za kratke realistične zgodbe z otrokom kot glavnim literarnim likom, ki prvoosebno pripoveduje o medvrstniških odnosih in sprejemanju različnosti. Glavni literarni liki so deklice, ki so v zgodbah postavljene v različne položaje. Živa Žganc je samozavestna deklica, ki se očitno ne trudi preveč z navezovanjem stikov, saj ve, da je njeno bivanje v nekem prostoru omejeno, ker se bodo spet selili (Blabey 2011: 28): »Kakor koli, zdaj že vem, kako se hitro spoprijateljš z dekleti.« Živa sodi v model tujega kot še neznanega, a najverjetneje

tuje tudi ostane, saj ob selitvah nima dovolj časa, da bi navezala pristne in poglobljene stike. V slikanici *Ptič na moji rami* se zdi, da se glavni literarni lik ni priselil od daleč, deklica nima jezikovnih težav, pestita jo osamljenost in nizka samopodoba; ko sošolka Zoja naveže stik z deklico, težav ni več. Dve od navedenih slikanic se motivno navezujeta tudi na težave, ki izhajajo iz nepoznavanja jezika(-ov). V slikanici *Kako se je pogumni očka nehal bati tujcev* ima težave oče, ki tujcev ne sprejema in ga moti, da v njegovi deželi tujci govorijo v drugih jezikih. Vrstniki in vrstnice priseljene deklice Baše, ki se je najbrž priselila v ranem otroštvu, saj je navedeno, da se je rodila v Tanzaniji, ne pa da bi tam tudi živela, s sprejemanjem nimajo težav.

2 Slikanica *Moji odeji* (2014) Irene Kobald in Freye Blackwood

2.1 Metodologija

Pregledana je bila literatura, ki vsebuje teoretična izhodišča o medkulturnosti v književnih delih, literatura z opisi virov in viri (s poudarkom na slikaniški produkciji), zlasti za otroke in učence priseljence, ki jim je SDTJ, pri čemer smo izbirali med gradivi, ki so kakovostna in vsebujejo vključujoče odnose med literarnimi liki. V nadaljevanju je navedenih nekaj slikanic, ki sodijo med kakovostna gradiva in ustrezajo zastavljenim kriterijem. Na podlagi predhodne analize slikaniške produkcije je bila kot vzorčni primer izbrana slikanica avtoric Irene Kobald in Freye Blackwood *Moji odeji* (2014). To je slikanica, ki se hkrati lahko uvršča v oba zgoraj navedena tematska sklopa: upoveduje pomen učenja (drugega) jezika, glavni literarni lik je deklica begunka, ki se priseli v novo/neznano okolje.

Multimodalna analiza vsebuje tri sklope:

- Oblikovna analiza: vsebuje osnovne podatke o slikanici, analiza parabesedila (naslovnica, vezni listi, notranja naslovnica) in oblikovnega odnosa med besedilom in ilustracijami.
- Vsebinska analiza slikanice, ki poda razmerje med tem, kaj je napisano v besedilu in kaj v ilustracijah. Kadar ima slikanica ilustracijo na posamezni strani, je to enota analize, če pa je ilustracija dvostranska, jemljemo to kot enoto.
- Sumativna analiza, in sicer kako besedilo in ilustracija skupaj podata informacije o književnem času, prostoru, literarnih likih itd.

Predstavljene so možnosti izvedbe učenja besedišča za otroke ali mladostnike priseljence. Sledijo sklepne ugotovitve.

2.2 Analiza slikanice

Za analizo smo izbrali slikanico *Moji odeji* Irene Kobald in Freye Blackwood, v slovenščino je delo prevedla Barbara Majcenovič Kline. V slovenščini je bilo delo izdano leta 2014 (original je bil izdan 2014). V tej slikanici, ki tematološko sodi v dve skupini, in sicer med besedila o otroku beguncu in med besedila, ki tematizirajo položaj novega jezika, se kažeta oba modela tujega: model tujega v notranjem prostoru (deklica Kozolec⁴) in obogatitev lastnega s pomočjo tujega (deklica ni poimenovana).

Skozi jezikovno različnost je predstavljena stiska deklice Kozolec, ki se je morala zaradi vojne preseliti v drugo državo. Kljub miru je v novi domovini vse drugače: okus hrane, drugačne so rastline, živali, celo veter piha drugače, predvsem pa ljudje govorijo v drugem jeziku. Ker deklica ne razume jezika, se počuti osamljeno (Kobald 2014: 11): »Ko sem bila doma, sem se zavila v odejo svojih besed in glasov. Rekla sem ji moja stara odeja.« V parku spozna vrstnico, s katero se začne družiti in ta ji pomaga pri spoznavanju novega jezika, novih besed. Besede (Kobald 2014: 27) »kmalu nič več niso zveneale tako hladne in ostre. Njihov zven je postajal topel in mehak. Tkala sem novo odejo.«

⁴ V izvorniku je ime Cartwheel, kar se nanaša na prevračanje kozolcev. Ne vemo, kako je deklici v resnici ime. Kozolec (Cartwheel) je deklico klicala teta preden se je začela vojna. Ime samo po sebi simbolizira igrivost, lahkotnost in brezskrbno otroštvo, polno smeha in radoživosti.



Slika 1: *Moji odeji*

Vir: Irena Kobald in Freya Blackwood 2014: 22–23

Parabesedilo slikanice je sestavljeno iz ilustrirane naslovnice in notranje naslovnice. Na naslovnici (slika 1) sta upodobljeni dve deklici. Na levi strani je svetlopolta deklica v modrih oblačilih in z velikim modrim dežnikom. Ob njej pod istim dežnikom stoji temnopolta deklica, ki v rokah drži majhen dvodimenzionalen papirnati dežnik (znak za dežnik). Zgoraj desno je upodobljen golob, ki se v sami slikanici pojavi večkrat in ima lastnost elementa, ki usmeri pozornost na naslednjo stran v slikanici (ang. pageturner). Prostor ni upodobljen, nakazana je le travnata površina pod stopali deklic, kar skupaj z dežnikom nakazuje zunanji prostor. Naslov slikanice in avtorici sta umeščeni v spodnji levi del kompozicije. Naslov je zapisan v dveh toplih barvah (prva beseda v oranžni in druga v rdeči).⁵ V zgornjem delu notranje naslovnice je upodobljena deklica, ki prevrača kozolce. Upodobljena je v nizu gibov, ki nastanejo ob prevračanju kozolcev (sedem upodobitev deklice). Hrbtna stran naslovnice je ilustrirana (prazen moder čoln, okoli katerega je suho listje) in kratko besedilo o zgodbi.

⁵ V izvirniku ima delo podnaslov *Moving is hard – friends make it easier*, kar je tudi naslov pričujočega poglavja.

Notranje strani lahko razdelimo na petnajst dvostranskih ilustracij in eno enostransko ilustracijo (v vse ilustracije je vstavljeno besedilo) (tabela 1).

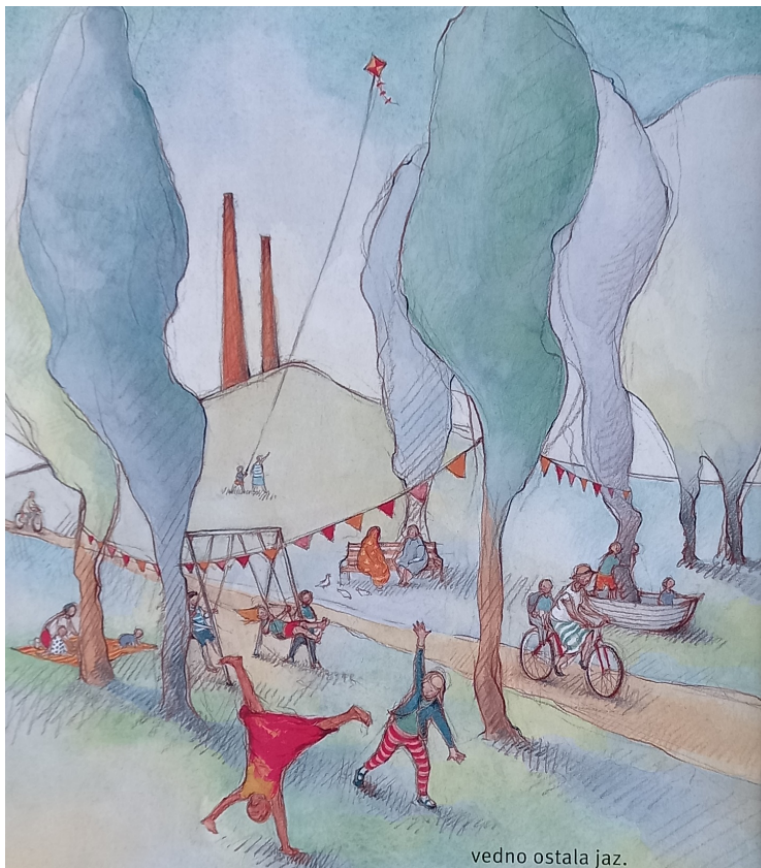
Tabela 1: Analiza besedila in ilustracij

	Besedilo	Ilustracije	Interpretacija
1.	V dveh kratkih povedih se vzpostavi razmerje med mirom in vojno.	V prvem planu je upodobljena deklica, ki prevrača kozolce. V drugem planu je upodobljen pogled na vas, na tradicionalne afriške okrogle ruralne hiše. Upodobljeni so tudi drugi ljudje in živali. Prevladujejo tople barve (rdeča, oranžna) in prijazno, vedro razpoloženje.	Ilustracije prikažejo varno, prijetno okolje. Čas brezskrbnega otroštva, ki ga simbolizira otroška igra prevračanja kozolcev. Besedilo nakaže dve obdobji, prej in potem.
2.	Selitev zaradi varnosti; prvoosebni pripovedovalki se zdi novo okolje zelo tuje in nenavadno (ljudje, hrana, veter).	V prvem planu je upodobljen vagon, poln ljudi. V ozadju se odpira pogled na mesto. V spodnjem pasu kompozicije so ob progi postavljene odvržene smeti (plastenke). Pozornost pritegneta dve figuri na vlaku, ki stojita tesno skupaj, in sicer deklica in ob njej odrasla oseba. Obe sta oblečeni v pestra oranžna oblačila, medtem ko na celotni kompoziciji prevladujejo hladne in manj pestre barve.	Besedilo in ilustracija govorita o ločenosti od družbe, občutku nepripadanja in tujosti. Varo zavetje doma je zamenjalo hladno, tuje, nepoznano in umazano mesto.
3.	Deklica se počuti osamljeno, ta občutek je zlasti poudarjen zaradi nerazumevanja jezika okolja, ritem tega jezika je drugačen (hladen).	Upodobljena je množica ljudi, ki se steka proti deklici in teti. Figure v prvem planu opazujemo od spodaj navzgor, z oddaljevanjem pa se manjšajo in obračajo proti deklici in teti s torbo v rokah. Ljudje govorijo, kar je upodobljeno z odprtimi usti ljudi in podobami, ki letijo iz njih. Podobe so upodobljene, kot bi bile narisane in izrezane ter prilepljene na kompozicijo (kolaž). Njihova pot je poudarjena s črtami, ki se stekajo k deklici in teti.	Besedilo in ilustracije prinašajo občutek vseobsegajoče osamljenosti. Osamljenost je posledica nerazumevanja jezika. Nakazana je izguba lastne identitete.
4.	Ritem njenega prvega jezika je domač; besede iz	Ilustracija je narejena v oranžnih tonih. Deklica spi z	Odeja simbolizira občutenje doma in varnosti, ki sta

	maternega jezika primerja z odejo. Ker svoj prvi jezik obvlada, je ta odeja velika.	rokami pod glavo in pokrčenimi nogami. Postavljena je v bogato zapolnjeno kompozicijo različnih podob (figura ženske z vrčem na glavi, petelin, kozji glavi, ribi ...)	tesno povezana s poznanim jezikom.
5.	Prvo srečanje z dekletom v parku: pripovedovalko je strah, čeprav se ji je dekle nasmehnilo in ji pomahalo.	Upodobljen je park. Prikazana sta dva časovno ločena dogodka, in sicer prej (deklica Kozolec zagleda deklico v modrem na gugalnici) in potem (deklica Kozolec zapušča park, za roko drži teto in se ozira nazaj, druga deklica ji maha). Drevesa v parku so prikazana tako, da se krošnje dreves zlivajo ena v drugo ter tako ustvarjajo neko zavetje.	Dogodek v parku je kljub strahu deklice Kozolec prelomni dogodek. Prvič (če izvzamemo prvo ilustracijo) je deklica upodobljena bolj dinamično (skloni se in opazuje drugo deklico, obrne se nazaj in razdalja med njo in teto se poveča, kljub temu da jo še vedno drži za roko).
6.	Naslednjič išče v parku prijazno dekle, a ga ni.	Upodobitev deklice Kozolec na mestu, kjer je srečala deklico v modrem (drevo s čolničem).	Občutek osamljenosti ob spoznanju, da deklice ni v parku, je poudarjen z velikim belim praznim prostorom in starimi suhimi jesenskimi listi na tleh.
7.	Šele tretjič je prijazno dekle spet v parku, pripovedovalki pomaga, se ji nasmehne (ob tem ji je prijetno) in spregovori. Ker pripovedovalka ne razume povedanega, jo prevzame občutek hladnosti.	Upodobitev deklice Kozolec s teto na desni strani in deklice v modrem na levi strani. Deklica v modrem kaže z levo roko in govori (upodobitev besed s kolažem). Deklica Kozolec jo opazuje. Upodobitev ptice levo spodaj.	Deklica Kozolec je glede na besedilo vesela, ko ponovno sreča deklico v modrem, a se ob njenem govorjenju ne počuti dobro. Ilustracije pa bolj poudarijo občutek radovednosti, saj deklica Kozolec radovedno nagne glavo v levo stran in opazuje drugo deklico.
8.	Dekle se še naprej trudi vzpostaviti stik in odpelje Kozolec do gugalnice. Tam jo je dekle potiskalo, v pripovedovalki pa se prvič pojavi pozitivno občutje, vzpostavitev prijateljstva.	Deklica Kozolec je upodobljena na gugalnici visoko med oblaki.	Močna dinamika, ki jo ustvarjata figura v gibanju (na gugalnici) in rahel nasmeh na obrazu, prikazuje čustveno stanje deklice Kozolec, ki ga še ne zna izraziti, čeprav si to želi.
9.	Skozi notranji monolog se pripovedovalka sprašuje o identiteti in o svojih občutkih (nemoč, žalost).	Ilustracija je zelo podobna četrti dvostranski ilustraciji, le da je postavljena zrcalno. Deklica Kozolec ne spi, ampak zaskrbljeno sedi.	V svojem varnem zavetju se deklica Kozolec počuti osamljeno in žalostno, ker ne zna ubesediti svojih občutkov v tujem jeziku. Poznane besede (simbolizirane s podobami na odeji) naenkrat niso

			dovolj, da bi se lahko dobro počutila.
10.	Začne se učenje jezika; pripovedovalka ponavlja izgovorjene besede za prijateljico.	Ponovno sta združena dva časovno ločena dogodka, in sicer prej in potem. Najprej sta deklici upodobljeni v parku ob velikem golobu – igralu (leva stran kompozicije). Deklica v modrem podari deklici Kozolec ptička iz papirja (kolaž). Na desni strani je v prvem planu upodobljena deklica Kozolec s ptičkom iz papirja v rokah, nad njo pa so postavljeni še trije.	Deklica v modrem je začela učiti deklico Kozolec novih besed. Iz ilustracije je mogoče razbrati navdušenje deklice v modrem, ko predaja besedo, in zadržanost deklice Kozolec, ko prejme novo besedo in jo mora ponavljati.
11.	Dekle ji ob vsakem srečanju pove nove besede. Učenje jezika je lahko smešno, pa tudi težko; pripovedovalka se včasih počuti neumno, ker ne zna pravilno izgovoriti besed.	Deklici sta upodobljeni trikrat, v treh različnih prostorskih planih (tekata med drevesi, deklici si izmenjujeta besede, sedita pod dežnikom). Še vedno je prisotno nasprotje med toplimi (deklica Kozolec) in hladnimi barvami (svet okoli nje), kompozicija pa je zelo dinamična (slika 1).	Deklici se zblížata in postaneta prijateljici. Deklica Kozolec se počuti včasih veselo, včasih pa žalostno zaradi besed, ki jih težko izgovarja.
13.	Pripovedovalka tudi doma ponavlja besede v novem jeziku; te kmalu niso več tako tuje (to poudari z zvenom besed). Nastaja njena nova odeja iz besed.	Celotna dvostranska ilustracija je zapolnjena z odejo, na njen pa leži deklica Kozolec in v rokah drži list iz papirja (kolaž). Odeja ima nov kos blaga (modri in zeleni toni), v katerem so nove podobe (ptica, drevo, list, jabolko in dežnik).	Novе besede postanejo manj tuje in ob njih se deklica Kozolec počuti tako dobro kot ob svojem prvem jeziku.
14.	Vsak dan doda kakšno novo besedo, vedno več jih je; ne zvenijo več hladno.	V treh sekvencah je upodobljeno, kako nova odeja v prevladujočih modrih tonih raste. Najprej je deklica Kozolec večja od odeje, nato se na odejo naslanja, na zadnji, največji upodobitvi, pa sedi na novi odeji.	Deklica Kozolec ponavlja nove besede in se uči. Sprva so nove besede trde in težke, nato postanejo domače in prijazne. Slednje je prikazano s tem, da je dežnik na začetku prikazan kot trikotnik s črtico, na koncu pa je upodobljen dosti manj poenostavljeno in z več podrobnostmi.
15.	Pripovedovalka, priseljena deklica Kozolec, obvlada jezik svoje nove domovine enako dobro kot materni jezik.	Celotna dvostranska ilustracija, zapolnjena z novo odejo v hladnih odtenkih. Na njej varno sedi deklica Kozolec in bere knjigo.	Nov jezik je postal popolnoma domač in predstavlja deklici Kozolec varnost in sprejetost.

16.	Pripovedovalka utrjuje svojo identiteto.	Enostranska ilustracija. Upodobljen je park. V prvem planu sta upodobljeni obe deklici pri igri. Upodobljeni so tudi ostali otroci na igralih, kolesarji ... Na klopci ob drevesu sedi teta in klepeta z neko žensko. Ilustracija je dinamična in slikovita, saj se prepletajo tople (oblačila ljudi, zastavice, kolo, zmaj, odeja za piknik) in hladne barve (trava, drevesa, nebo).	Deklica Kozolec ponovno prevrača kozolec tako, kot je to počela doma. Ob sebi ima prijateljico, ki jo opazuje in poskuša tudi sama narediti kozolec. Odnos med deklicama se spremeni. Sprva je deklica v modrem učila deklico Kozolec novih besed, sedaj deklica Kozolec uči prijateljico nove spretnosti (slika 2). Pripovedovalka razume, da je identiteta lahko povezana z več jeziki.
-----	--	---	---



Slika 2: *Moji odeji*

Vir: Irena Kobald in Freya Blackwood 2014: 30

2.3 Primer dejavnosti ob slikanici

V projektu DEAL je bila izdelana in preizkušena dejavnost, ki smo jo naslovili *Odeja iz besed*. Izhodišče priprave je bila prav obravnavana slikanica *Moji odeji*.

DEAL
Development of Literacy and Language Learning for Disadvantaged Young Learners

Ime aktivnosti: Odeja iz besed

Cilji aktivnosti:

- usvajanje besedišča (poimenovanje igrač),
- odgovarjanje na vprašanja,
- tvorjenje povedi-

Osnovna starost: 6-8

Tema: najljubša igrača

Kontekst učenja: informalni

Gradivo, potrebno za izvedbo aktivnosti: papir za risanje, barvice, velik papir ("odeja"), lepilo, škarje

Korelacija: likovna umetnost

Predvideno trajanje: do 20 minut

Časovna prilagodljivost: da

Uporaba tehnologije: ne

Oblika aktivnosti: skupinska, individualna

Rezultati:

- otrok poimenuje igrača,
- otrok odgovarja na kratka vprašanja tako, da uporablja pravilne besede, ob tem pa upošteva slovnična pravila (izraža se ustno in pisno).

Usmerjenost v vrsto pismenosti: bralna pismenost, vizualna pismenost, multikulturalna in večjezična pismenost.

Potek aktivnosti

Priprava:

Vodja pripravi papir za risanje in barvice, pripravi tudi velik papir ("odeja"), na katerega otroci lepijo svoje risbe.

Temeljno izvajanje aktivnosti:

Za začetno stopnjo znanja jezika da vodja otrokom navodilo, da narišajo svojo najljubšo igračo. Po tem vsak otrok v svojem jeziku poimenuje igračo, ki jo je narisal, in če pozna izraz, imenuje igračo tudi v slovenščini. Če otrok ne zna poimenovati narisane igrače v slovenščini, mu vodja pomaga.

DEAL
Development of Literacy and Language Learning for Disadvantaged Young Learners

Otrok pod risbo zapiše oba izraza (v maternem jeziku in v slovenščini). Ko vsi otroci pokažajo risbe in poimenujejo igračo, svoje risbe nalepijo na velik papir ("odeja"). Vsi skupaj se učijo/izgovarjajo/ponavljajo nove besede (besede za igrače).

Nadaljevanje aktivnosti:

Otroci po risanju pod svojo risbo napišejo eno povedi, ki se navezuje na narisano igračo, in odgovorijo na vprašanje: Kakšno je tvoja igrača? Ko vsi otroci predstavijo narisano igračo, risbe nalepijo na velik papir ("odeja"). Vsi se naučijo/izgovarjajo/ponavljajo povedi, ki so jih slišali od drugih otrok. Po risanju otroci s pomočjo vprašani opišejo svojo igračo v nekaj povedih, npr.: Kdo ti je dal/dala igračo? Kako dolgo jo že imaš? Zakaj je ta igrača zate pomembna?

Gradivo za bazo:

vprašanje na karticah:

- Kakšno je tvoja igrača?
- Kdo ti je dal/dala igračo?
- Kako dolgo jo že imaš?
- Zakaj je ta igrača pomembna zate?

1. Kobald, Inena (2014). *Moji odeji*. Ilustracije: Freya Blackwood. Hoče: Skrivnost. (Spletna povezava: <https://www.readline.com.au/products/24360523/my-own-blankets-1>)

2. Spletna povezava do video posnetka branja slikanice (v angleščini): <https://www.youtube.com/watch?v=sm8BtT6z8M>.

Sofinancira program Evropske unije Erasmus+ 2018-1-HR01-KA201-047499

Slika 3: Primer dejavnosti

Vir: DEAL, dejavnost 6 *Odeja iz besed*.

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1WuMwxsgnT6Z9gJlthIAKGTT2tWOjx0LTgdzkNyWiHB0/edit#gid=0>

Zgoraj opisano je le ena od možnosti za pogovor z otrokom priseljencem, saj lahko otrok ali mladostnik oz. mladostnica na tak način spoznava različne besede oz. besedišče, ki je primerno dejanski (kronološki) starosti in je tematsko povezano, npr. poimenovanje živali, rastlin, hrane, značilnosti oseb, čustva ipd. Čeprav je bil primer za projekt DEAL izdelan zlasti za učence in učenke 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja, ga je mogoče razširiti na vsa obdobja izobraževanja, seveda s prilagoditvijo vsebine "odeje".

3 Sklep

Branje slikanic lahko razdelimo na več dejavnosti, in sicer branje besedila, ogledovanje ilustracij, iskanje pomenov v besedilu in ilustracijah, pogovor o besedilu in ilustracijah ter produktivni odziv na slikanico. Ob tem lahko otroci in mladi (tudi otroci in mladi priseljenci, mlade priseljenke) spoznavajo nove besede, kulturno okolje, spoznavajo sebe in druge, prepoznajo svoja čustva, vzpostavljajo odnose, razvijajo empatijo in pozitivno vrednotijo različnost.

Ob primerjavi predstavljenih slikanic se jasno izrisujejo nekatere skupne značilnosti in razlike izbranih slikanic (tabela 2). Vsem je skupno to, da predstavljajo model tujega, ki prihaja v notranji prostor, naključje pa je, da so vse prvoosebne pripovedovalke deklice v zgodnjem šolskem obdobju. Bistvena razlika je v prvoosebni pripovedovalki kot glavnem ali stranskem literarnem liku, kar pomeni tudi menjavo perspektive v literarnem smislu (ang. point of view), to je »gledišče ipd. – stališče do ubesedenega sveta, značilna drža pesniškega (literarnega) subjekta do tega sveta.« (Kmecl 1996: 163)

Tabela 2: Literarni liki, njihov položaj in pomen jezika

Odnos do jezika.	Model tujega, ki prihaja v notranji prostor.
Pogum, Živa je redko osamljena, jezik ni bariera.	<i>Živa Žganc</i> , glavni lik je naslovna prvoosebna pripovedovalka, sošolci in sošolke so omenjeni kot množica neimenovanih vrstnikov.
Osamljenost, jezik ni bariera, vrstniki in vrstnice imajo predsodke do nove sošolke.	<i>Ptič na moji rami</i> , glavni lik in prvoosebna pripovedovalka je neimenovana deklica, sošolka Zoja pristopi k njej, ptič (negativna samopodoba) izgine.
Jezik in predsodki so bariera za očeta (stranski lik), ne pa za Bašo in prvoosebno pripovedovalko.	<i>Kako se je pogumni očka nehal bati tujcev</i> , prvoosebna pripovedovalka je neimenovana deklica, prijateljica priseljene Baše.
Jezik je bariera za glavni literarni lik, vendar se jezika s pomočjo prijateljice uspešno uči, jezik in novo okolje postajata domača.	<i>Moji odeji</i> , prvoosebna pripovedovalka je priseljena deklica Kozolec, spoprijatelji se z deklico domačinko.

Natančneje je predstavljena slikanica *Moji odeji*. Analiza slikanice naglasi dva osrednja problema priseljavanja,⁶ in sicer vprašanje jezika in identitete ter vprašanje medsebojnih odnosov. Deklica Kozolec je ob selitvi soočena z izgubo svojega jezika in varnostjo ter domačnostjo, ki jo jezik nudi. V slikanici je z besedo in ilustracijo zelo subtilno prikazana stiska otroka priseljenca. Otrokov prvi (materni) jezik je omejen le na domače okolje, zato je občutek varnosti prav tako omejen le na dom. Na ravni besedila in ilustracije varnost simbolizira odeja v rdečih in oranžnih barvah. Odeja je krpanka različnih motivov dekličinega domačega sveta. Občutki osamljenosti in izgube identitete so podani na ravni besedila in intenzivno naglašeni na ravni ilustracije (topla oranžna oblačila priseljene deklice in tete nasproti hladnemu tujemu svetu modrih in zelenih barv). Jezik oz. nepoznavanje jezika je tisti dejavnik, ki predstavlja otrokovo izolacijo; hkrati pa gre za univerzalni motiv, saj je lahko kateri koli jezik na svetu prvi ali izhodiščni in drugi ali tuji jezik. Deklica Kozolec se znajde pod slapom nenavadnih glasov, tuje besede se v ilustracijo zgrinjajo nad njo kot ostri predmeti, ki jo bodo poškodovali. Ključni moment v slikanici je odnos, ki se vzpostavi med dekletom iz tega velikega mesta in deklico Kozolec. Medsebojni odnos se vzpostavi na pobudo dekleta, ki morda prepozna stisko deklice Kozolec in jo prične učiti besed v novem jeziku. Odnos med obema raste s časom, ki ga preživita skupaj ob učenju novih besed in novo (modro) odejo, ki nastaja ob tem. S tem pa se spreminja tudi odnos deklice Kozolec do same sebe.

⁶ Glede na upodobitev prostorov, oblačilne kulture in barve polti lahko sklepamo, da gre za priseljenko iz neimenovane afriške vasi v veliko industrijsko mesto.

Medsebojni odnos preraste v prijateljstvo, kar je občuteno prikazano v ilustraciji, kjer sedita obe pod istim dežnikom, tako sta bližina in povezanost med njima nedvoumni. Kozolec se ponovno dobro počuti, najde svoj prostor ter občutek varnosti in domačnosti v novem svetu.

Branje slikanice *Moji odeji* je lahko pripomoček za učenje novih besed, kot je prikazano v opisani dejavnosti Odeja iz besed. Hkrati pa je mnogo več kot to, saj besedilo in ilustracije nudijo priložnost za krepitev samozavedanja (prepoznavanje in poimenovanje čustev s pomočjo ilustracij), socialnega zavedanja (razvijanje empatije do priseljene deklice, zavzemanje njene perspektive) in odnosnih spretnosti (vzpostavljanje odnosa med obema deklicama).

Viri

- Bevc, Cvetka, 2018: *Božiček v ušesu*. Maribor: Pivec.
- Blabey, Aaron, 2011: *Živa Žganc*. Ljubljana: Vodnikova založba (DSKG).
- Catozzella, Giuseppe, 2016: *Nikoli ne reci, da te je strah*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Cave, Kathryn in Chris Riddell, 2001: *Drugačen*. Ljubljana: Educy.
- DEAL, dejavnost 6 *Odeja iz besed*:
<<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1WuMwxsgnT6Z9gqJthIAKGTt2tWOjx0LTgdzkNyWiHB0/edit#gid=0>>. (Dostop 22. 4. 2021.)
- Dekleva, Milan in Wang, Huiqin, 2020: *Mala Alma na veliki poti*. Ljubljana : Mladinska knjiga.
- Delacroix, Sibylle, 2019: *Ptič na moji rami*. Hlebcce: Zala.
- Kobald, Irena in Freya Blackwood, 2014: *Moji odeji*. Hoče: Skrivnost.
- Kodrič Filipič, Neli, 2016: *Požar*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kodrič Filipič, Neli in Damijan Stepančič, 2011. *Ali te lahko objamem močno?* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Leeuwen, Johanna Rutgera van, 2012: *Ko je oče postal grm*. Dob pri Domžalah: Miš.
- McKee, David, 1995: *Elmer*. Ljubljana: Epta.
- Novak Keber, Nina in Mojca Fo, 2016: *Moj prijatelj je drugačen*. Celje: Celjska Mohorjeva družba: Društvo Mohorjeva družba.
- Schami, Rafik in Ole Könnecke, 2016: *Kako se je pogumni očka nehal bati tujcev*. Hlebcce: Zala.
- Silei, Fabrizio in Maurizio A. C Quarello, 2015: *Avtobus Rose Parks*. Ljubljana: Sanje.
- Velthuijs, Max, 1997. *Žabec in tujec*. Ljubljana: Slovenska knjiga.
- Vidmar, Janja, 2014: *Prijateljca*. Dob pri Domžalah: Miš. Vidmar, Janja, 2010: *Kebarie*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Vidmar, Janja, 1998: *Princeska z napako*. Ljubljana: DZS.
- Vidmar, Janja, 2018: *Črna vrana*. Ljubljana : Mladinska knjiga.

Literatura

- Butina, Milan, 1995: *Slikarsko mišljenje. Od vizualnega k likovnemu*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Čeh Steger, Jožica, 2020: Modeli tujega in slovenska literarna klasika v osnovni šoli. Šekli, Matej (ur.), Rezoničnik, Lidija (ur.): *Slovenski jezik in književnost v srednjeevropskem prostoru* [Slovenski slavistični kongres, Gradec/Graz in Maribor, 1.-3. oktober, 8.-9. oktober 2020]. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 377–387.
- Doonan, Jane, 1993: *Looking at pictures in picture books*. Stroud: Thimble Press.

- Farrington, Camille, Maurer, Joseph, Aska McBride, Meredith R., Nagaoka, Jenny, Puller, Jeesica, Shewfelt, Steven, Weiss, Elizabeth M. in Wright, Lindsay, 2019: *Arts education and social-emotional learning outcomes among K-12 students*. <<https://consortium.uchicago.edu/publications/arts-education-and-social-emotional-learning-outcomes>>. (Dostop 26. 4. 2021.)
- Haramija, Dragica, 2017: Vrednote v sodobni mladinski prozi. *Otrok in knjiga: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev* 44/99. 15–28.
- Haramija, Dragica, 2020: Medkulturnost v otroški in mladinski prozi. Jesenšek, Marko (ur.): *Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine. Slovar slovenskega knjižnega jezika 16. stoletja. Veliki madžarsko-slovenski spletni slovar* (Mednarodna knjižna zbirka Zora, 135). Maribor: Univerzitetna založba UM: 186–203.
- Haramija, Dragica in Janja Batič, 2020: Razumevanje koncepta bralnega gradiva: 3. gradnik. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba UM: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 83–105.
- Haramija, Dragica in Simona Pulko, 2020: Medkulturne teme pri pouku književnosti v osnovni šoli. Šekli, Matej (ur.), Rezoničnik, Lidija (ur.): *Slovenski jezik in književnost v srednjeevropskem prostoru* [Slovenski slavistični kongres, Gradec/Graz in Maribor, 1.-3. oktober, 8.-9. oktober 2020]. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 365–375.
- Hosack Janes, Karen, 2014: *Using the Visual Arts for Cross-curricular Teaching and Learning: Imaginative ideas for primary school*. London and New York: Routledge, Taylor&Francis Group.
- Irman Kolar, Sara, Markež, Nuša, Mlakar, Ajda, Mlakar, Lina, Pevce, Alenka, Resnik Monika, Simšič, Živa, Šplajt, Urška, Ungar, Vanja in Zakšek, Martina, 2020: *Ferdo se uč o sebi in drugih, Socialno in čustveno učenje s pomočjo likovne umetnosti*. Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. <<https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/529>>. (Dostop 29. 4. 2021.)
- Lukšič Hacin, Marina, 2018: Selitvena dinamika slovenskega prostora v zgodovinski perspektivi. *Dve domovini: razprave o izseljenstvu* 29/48. 55–72. Dostopno tudi na: <<https://ojs.zrc-sazu.si/twohomelands/article/view/7128/6649>>. (Dostop 23. 4. 2021.)
- Nikolajeva, Maria, 2003: Verbalno in vizualno: slikanica kot medij. *Otrok in knjiga* 30/58. 5–26.
- Robinson, Ken in Aronica, Lou, 2015: *Kreativne šole: Množična revolucija, ki preoblikuje izobraževanje*. Nova Gorica: Eno.
- Shulman Herz, Rebecca, 2010: *Looking at art in the classroom. Art investigations from the Guggenheim Museum*. New York in London: Teachers College, Columbia University.
- Sipe, Lawrence R., 2001: Using Picturebooks to Teach Art History. *Studies in Art Education* 42/3. 197–213.
- Tacol, Alenka, Lekić, Ksenija, Konec Juričič, Nuša, Sedlar Kobe, Nataša in Roškar, Saška, 2019: *Priručnik za preventivno delo z mladostniki: Zorenje skozi To sem jaz; Razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. <<https://www.nijz.si/sl/prirocnik/tosemjaz>>. (Dostop 29. 4. 2021.)

JEZIK RAZLIČNIH PODROČIJ DEJAVNOSTI IN PREDMETNIH PODROČIJ





JE MATEMATIKA RES UNIVERZALNI JEZIK?

ALENKA LIPOVEC IN DARJA ANTOLIN DREŠAR

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

E-pošta: alenka.lipovec@um.si, darja.antolin@um.si

Povzetek Poglavje zajema pregled literature, ki se nanaša na utemeljitev matematike kot univerzalnega jezika in osvetli hipotezo interodvisnosti med mislijo in jezikom z matematičnega vidika. V poglavju je posebna pozornost namenjena učečim se, ki jih matematiko poučujemo v jeziku, ki jim ni materni. Velik izziv za te otroke še posebej predstavlja reševanje besedilnih nalog. Če ne razumejo jezika, ki se uporablja za predstavitev besedilnih nalog, ne morejo nalog rešiti ne glede na to, kako dobro poznajo matematične koncepte v ozadju. Predstavljene so tudi učinkovite prakse za omilitev primanjkljajev, ki nastanejo pri učečih se, katerih materni jezik ni slovenščina.

Ključne besede:

matematika,
jezik,
besedilne
naloge,
CLIL,
učinkovite
prakse

IS MATHEMATICS REALLY AN UNIVERSAL LANGUAGE?

ALENKA LIPOVEC & DARJA ANTOLIN DREŠAR

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia

E-mail: alenka.lipovec@um.si, darja.antolin@um.si

Abstract The paper presents a review of the literature justifying mathematics as a universal language and sheds light on the hypothesis of the interdependence between thought and language from a mathematical perspective. Special attention is given in this paper to students who are taught mathematics in a language other than their mother tongue. Solving word problems is particularly challenging for these children. If they do not understand the language in which the word problems are presented, they will not be able to solve the problems, no matter how well they know the mathematical concepts behind them. In addition, effective practices that can be used to mitigate the deficits of students whose native language is not Slovenian are presented.

Keywords:
mathematics,
language,
word
problems,
CLIL,
effective
practices

1 Uvod

Drugošolec Marko rešuje besedilno nalogo: *Mama je s tržnice prinesla eno vrtnico, dve glavi solate, pet korenčkov, tri narcise in dve gladioli. Ugotovi, koliko rož je prinesla mama.* Marko ne pozna besede gladiola. Kljub temu da je naloga napisana v njegovem maternem jeziku, ne more pokazati svojega matematičnega znanja pri reševanju besedilnih nalog z odvečnimi podatki. Marko je v podobni situaciji, kot jo vsakodnevno čutijo učenci, učenke, katerih materni jezik ni slovenščina.

V poglavju bomo najprej pojasnili povezavo med jezikom in matematiko in zavzeli stališče, da je matematika lahko primer (relativno dobrega) univerzalnega jezika. V nadaljevanju se bomo osredotočili na (matematične) besedilne naloge in argumentirali pomembnost hipoteze soodvisnosti misli in jezika na primeru matematike. Kot možen učinkovit poučevalni pristop bomo opisali temeljne elemente CLIL-a, ki se učinkovito uporablja za razvijanje jezikovnih sposobnosti skozi razvijanje nejezikovnih kompetenc. Osredotočili se bomo na matematične kompetence in mlajše učence, učenke.

1.1 Matematika in jezik

Poglejmo najprej, kaj imata matematika in jezik skupnega. SSKJ (2014) ponudi za jezik naslednje opredelitve: sistem izraznih sredstev za govorno in pisno sporazumevanje, kar omogoča sporazumevanje sploh/kar omogoča nebesedno izražanje, način izražanja, vezan na določeno pojmovanje, razumevanje česa. Websterjev slovar (1997, cit. v Patkin, D. in Timor, T. 2010: 233) ponudi nekoliko bolj konkretne opredelitve. Prva opredelitev je »jezik je skupina besed skupaj z izgovorjavo sistemom za njihovo uporabo, ki so skupni ljudem iste skupnosti in naroda, istega geografskega območja ali iste kulturne tradicije.« Druga opredelitev je »Jezik je komunikacija z uporabo sistema zvokov, zapisanih simbolov, znakov ali kretenj na dogovorjen način in z dogovorjenim pomenom.« Tretja opredelitev je »kateri koli sistem formaliziranih simbolov, znakov, zvokov ali kretnj, ki se uporabljajo ali so zasnovani kot način komuniciranja.« Zdi se, da se prva opredelitev nanaša na jezik kot na edinstveno značilnost ljudem istega naroda, kraja ali kulture in poudarja občutek pripadnosti. Druga in tretja definicija obravnavata pojem jezika kot formalizirano oz. dogovorjeno sredstvo za komunikacijo. Opredelitev matematike kot jezika je povezana z drugo in tretjo opredelitvijo, saj matematika vsebuje posebno terminologijo, kot so znaki, grafični prikazi, številke in drugi

simboli. Usiskin jezik opiše kot »sistem za komuniciranje ali razmišljanje, ki uporablja reprezentacije skupaj z metaforami in neko vrsto logične slovnice, pri čemer predpostavimo zgodovinski ali vsaj začasni standard za resničnost« (Usiskin 1996: 232). Jezik torej opisujemo z naslednjimi komponentami: (1) slovar besed ali simbolov, (2) pravila, kako uporabljamo slovar (slovnica), (3) skupina ljudi, ki razume in uporablja simbole in (4) domena pomenov, ki jih lahko priredimo simbolom. Matematični slovar besed in simbolov vsebuje simbole, kot so npr. 1, 2, +, ali manj uporabljane kot so npr. \forall , \exists , ∞ . Matematika ima tudi svojo terminologijo. V posebnih primerih ima beseda, ki je splošno uporabljana, drugačen pomen znotraj matematike, npr. *operacija*, *drevo*, *zvezda*, *kolobar*; nekatere besede pa se uporabljajo le znotraj matematičnega področja, npr. *daljica*, *zmanjševanec*, *merska enota*. Na oba tipa besed morajo biti učitelji in učiteljice posebej pozorni. Slovnica, ki določa, ali je matematični argument veljaven ali ne, se imenuje matematična logika. V principu bi lahko katero koli matematično izjavo napisali v formalnem jeziku, ki bi ga preverili po pravilih logike. Gödelov aksiom o nepopolnosti pove, da se celotne matematike ne da postaviti na aksiomatično podlago, saj vsak formalni jezik, ki bi bil dovolj močan, da bi zajel matematiko, vsebuje tudi nedoločljive izjave (Gödel 1931). Kljub temu pa je za večino matematičnih izjav določljivo, ali so pravilne ali ne, in obstoj nedoločljivih izjav ni resna ovira običajni matematiki. Skupina ljudi, ki razume in uporablja matematične simbole, sama sebe imenuje matematiki in predstavljajo globalno skupnost. Zanimivo je, da je v moderni matematiki zelo malo kulturnih preprek, kar npr. dokazujejo mednarodna tekmovanja v matematiki (npr. Mednarodna matematična olimpijada). Matematika se uporablja za izmenjavo informacij na zelo širokem spektru predmetnih področij. Mnoga področja matematike (npr. geometrija ali verjetnost) so nastala z namenom, da opišejo in rešijo pojave v realnem svetu. Matematiko uporabljata moderna fizika in inženirstvo, najdemo jo v kozmologiji, pa tudi v kvantni mehaniki. Matematika opisuje tudi abstraktne strukture, ki nimajo nobenih znanih povezav z realnim svetom. In nenazadnje matematika opisuje matematiko na področju, imenovanem metamatematika, kamor spada tudi delo Chomskega, povezano z univerzalno slovnico (Collins 2009).

V nadaljevanju si bomo ogledali še nekaj mitov, ki podpirajo tezo, da naj matematika ne bi bila jezik. Miti so povzeti po Usiskinu (1996). *Matematika je izrazito simboli jezik*. Če izvzamemo simbole, ki jih uporabljajo le ozko specializirani matematični raziskovalci, lahko naštejemo približno enako število simbolov v matematiki in angleščini. *Matematika je mrtvi jezik*. »Čemu se to učimo?« je stavek, ki ga pri

matematičnih urah mnogokrat slišimo in pomeni znak za alarm. Matematiko izenači z latinščino. Uporabnost matematičnih idej je treba vedno na novo definirati. Dandanes je pisno deljenje mrtvo, tudi pisno množenje umira, kalkulatorji in grafična računala rišejo diagrame. Še vedno pa noben program ne zna matematično modelirati realne situacije. *Matematika kot jezik nesmislov*. Človeški um se lahko uči nesmislov, a priklíc je mnogo manjši kot v smiselni razporeditvi. Na tem dejstvu slonijo teorije učenja, ki poudarjajo strukturo znanja. Skemp (1991) vidi v strukturiranosti eno izmed bistvenih razlik med dobrim, relacijskim razumevanjem matematike in čisto »kuharskim«, instrumentalnim razumevanjem matematike. *Matematika kot abstrakten jezik*. Ni samo matematika tista, ki se ukvarja z abstraktnimi pojmi: poštenost, sila, in čast so sila abstraktni pojmi, a ne predstavljajo težav. Abstrakcija pojma »poštenost« ali »lik« je tem boljša, več kot je doživela uskladitev z obdajajočo družbo.

Matematični jezik mnogokrat govori v simbolih. Tisti, ki zares želijo komunicirati v matematiki, se ne morejo zanašati samo na čute, ampak morajo uporabiti intelektualne sposobnosti za konstruiranje domene, znotraj katere so njihove poteze smiselne (Sfard 1998). Za zgodnji razvoj matematičnih konceptov je običajno značilna realna osredotočenost, iz katere počasi nastaja abstraktni svet. Realna osredotočenost lahko učitelja ali učiteljico zavede, da pozabi na nujno potrebnost prehoda v abstraktno razpravo.

V matematični skupnosti prevladuje mnenje, da je matematika nedvomno jezik kot vsak drug, a se jo včasih napak uči (kot mrtvi jezik, jezik nesmislov ali abstraktni jezik).

1.2 Matematika kot univerzalni jezik

Univerzalni jezik lahko razumemo kot jezik, ki ga razume veliko, če ne celo vse prebivalstvo sveta. Univerzalnost matematičnega jezika je smiselna hipoteza (Merchant 1999), o kateri se mnogo razpravlja znotraj multikulturnega konteksta izobraževanja. Remillard in Cahnmann (2005) pišeta, da je matematika sestavljena iz jezika, ki je prenosljiv iz enega jezika v drugega, Peter (2011: 449) pa, da je »matematika edini predmet, ki ga lahko uporabljamo v vseh kulturah sveta«. Jamison (2000: 2) v svojem opisu matematike, ki je univerzalni jezik, daje jasn argument za univerzalnost matematike kot jezika:

V resnici obstaja skoraj splošno sprejeta logična in retorična struktura matematike. Že več kot dve tisočletji je bila resna matematika predstavljena v formatu definicija-izrek-dokaz. Že Euklidovi Elementi iz okoli leta 300 pred našim štetjem so vpeljali ta način predstavitve, ki se z manjšimi spremembami sloga še danes uporablja. Vsak izmed teh treh glavnih elementov ima določeno retorično strukturo, ki jo je večinoma možno zaznati vse od starih Grkov naprej.

Univerzalnost matematičnega jezika se raziskuje tudi v kontekstu učečih se, ki so poučevani v jeziku, ki ni jezik okolja (Waller in Flood 2016).

Argument proti temu, da je matematika univerzalni jezik, je osredotočen na potrebe učečih se, ki so poučevani v jeziku, ki ni jezik okolja (npr. Cavanagh 2005). Prepričanje "matematika je univerzalni jezik" v kombinaciji s "teorijami primanjkljajev učencev", ki usmerjajo pouk matematike, je namreč lahko odgovorno za premajhno zavedanje jezikovne (ne)kompetence učečih se, katerih materni jezik ni jezik okolja pri njihovem matematičnem izobraževanju. Barrow (2014) predlaga, da se razblini mit o matematiki kot univerzalnem jeziku in da so učitelji in učiteljice pozorni na nianse in kompleksnost jezika tudi pri poučevanju matematike, saj bi učenci in učenke z omejenim znanjem jezika okolja morali biti deležni dodatne podpore. Dodatno se simbolne predstavitve matematičnih situacij razlikujejo od kulture do kulture. Oseba, ki ne zna farsija, npr. ne bo znala razbrati algebrskega problema, napisanega v farsiju. Družbeni jezik se razvije v letu ali dveh, medtem ko je za razvoj akademskega jezika, potrebnega za uspeh pri pouku matematike, pogosto potrebnih od štiri do sedem let (Cummins 2014). Hoffert (2009: 132) izpostavlja: »Čeprav lahko nekateri učenci vodijo pogovor in učinkovito komunicirajo, niso nujno sposobni razumeti tako jezika okolja kot matematičnega jezika, ki je zahtevan pri pouku matematike.«

Vendar ob upoštevanju vseh predhodnih idej in argumentov o matematiki kot univerzalnem jeziku to poglavje zavzema stališče, da matematika je univerzalni jezik. Kljub razlikam med jeziki, religijo, spolom ali kulturo je matematika edini jezik, ki si ga delijo vsi ljudje. Ker je te "univerzalne resnice" matematike mogoče uporabiti povsod v njihovem dekontekstualiziranem stanju, so resnično univerzalne (Bishop 1988). Seštevanje stroškov košare, polne svežih pridelkov, vključuje enak matematični postopek, ne glede na denarno enoto. Preko simbolne predstavitve matematičnih temeljnih resnic matematičnih konceptov lahko pride do

komunikacije, ki poruši kulturne ovire in združi vse ljudi, ki uporabljajo en skupni jezik.

Matematika si kot univerzalni jezik zato v šoli zasluži temu primerno mesto. Kot univerzalna interpretacija sveta naj bi bila matematika posebej v zgodnjem obdobju izobraževanja integrirana v vsa ostala predmetna področja (Žakelj in sod. 2011). Pomembnost vzpodbujanja matematične konverzacije se zdi jasna. Kar pa je lahko manj jasno, je implementacija tega, kar se zdi, zelo jasnega principa.

1.3 (Matematična) misel in (matematični) jezik

Osvetlimo slavno dilemo – imenovano tudi hipoteza interodvisnosti med mislijo in jezikom (prim. Justin 2005; Cummins in Swain 1986) – z matematičnega vidika. Sierpinska (1998: 35) meni: »Piaget ne bi trdil, da lahko komunikacija spremeni razvojni potek. Nasprotno, trdil bi, da je doseganje neke razvojne stopnje predpogoj za to, da se oseba lahko jasno izraža. Vygotsky pa je trdil, da lahko ima izražanje dejanski vpliv na razvoj.« Ne želimo zmanjševati pomena Piagetove razvojne teorije za pouk matematike, temveč želimo le poudariti potrebnost zavedanja socialne narave pridobivanja znanja. Piagetov model temelji na relaciji med proceduralnim in konceptualnim znanjem, ki sta v njegovem modelu učenja in razvoja neločljivo povezana ter sta sestavni, neločljivi del kognitivne sheme. Ko posameznik, posameznica postane ekspert, ekspertinja za proceduralno znanje in ga ponotranji, se po Piagetu prične proces refleksije, ki vodi k novemu konceptualnemu znanju. V modelih učenja, ki temeljijo na Piagetovi teoriji, se koncepti asimilirajo v kognitivne sheme. Asimilacija se zgodi na višjih stopnjah kognitivnega razvoja, ki jih karakterizirajo abstrakcija, metakognicija in konceptualna misel. Matematična misel, izražena v besedni obliki, je torej odvisna od kognitivnega razvoja in ga kot taka ne more prehitevati ali celo vzpodbujati. Za Vygotskega sta besedno izražena in neizražena matematična misel podobnega značaja, saj obe potrebujeta refleksijo na prvotno intuitivno misel, kar sam Vygotsky imenuje »spontana koncepta« govora in aritmetike (Vygotsky 1996). Za Vygotskega se aritmetično mišljenje začne z zavestno refleksijo nad nezavednim ali spontanim konceptualnim znanjem. Pisno izražena matematična misel zato ni odvisna od proceduralnega znanja ali kognitivnega razvoja. Še več, pozitivno lahko vpliva na razvoj obojega. Misel in jezik sta torej interodvisna.

Interodvisnost matematične misli in (ne nujno matematičnega) jezika podaja mnoge odgovore na vprašanja didaktike matematike, kot so npr. *Ali lahko otrok usvoji koncept števila sedem, še preden se nauči poimenovanj za števila?*; *Ali je dobro otroka postaviti v situacije, kjer je treba kombinirati dve skupini predmetov, še preden mu predstavimo termine tipa »dve plus tri«?*; *Ali obratno, naj otroka vzpodbujamo, da uporablja besede, kot so npr. milijon, še preden zares razume, kaj pomenijo?* Odpirajo pa se seveda tudi nova vprašanja, posebej na področju poučevanja otrok, ki jim jezik, v katerem so poučevani, ni materni jezik.

2 Problematika besedilnih nalog

V nadaljevanju poglavja se bomo osredotočili na besedilne naloge, saj jezik v njih igra pomembno vlogo. Čeprav običajno ob besedi besedilna naloga pomislimo na zapisano besedilo, pa ni nujno tako. V nižjih razredih so besedilne naloge (ang. word problems) lahko predstavljene tudi slikovno (npr. v obliki stripa) ali pa so učecim se posredovane le verbalno. Ne glede na medij posredovanja ostajajo besedilne naloge močno odvisne od učenčeve, učenkine jezikovne kompetence.

Besedilne naloge so močno raziskovano področje (Verschaffel, Depaepe, in Van Dooren 2020). Kontekstualizirane naloge so po Rothu (1996: 491) opredeljene kot

»besedilne naloge, ki se nanašajo na neke resnične pojave, ki jih lahko modeliramo z uporabo matematike. Ko se učenci aktivno vključijo v reševanje besedilne naloge, lahko slednjo obravnavamo kot kontekst, ki podrobno opredeli pomen matematične oblike.«

Besedilne naloge dajejo matematiki, na katero se navezujejo, pomen. Matematiko povezujejo z izkušnjami učenk in učencev in jim omogočajo, da kontekst matematične besedilne naloge povežejo s pojavi v resničnem svetu.

Ker so besedilne naloge po tej opredelitvi nujno vstavljene v nek kontekst in izhajajo iz vsakdanjih situacij, v tem primeru ne naletimo na specifično matematično terminologijo (npr. daljica, zmanjševanec), zato se bomo v tem poglavju osredotočili le na jezik, ki se nanaša na naravne situacije. Razprava o tem, kako učecim se, katerih materni jezik ni slovenščina, oblikovati učno okolje, ki spodbudi znanje matematične terminologije, torej presega okvirje tega poglavja. Seveda pa imajo učenci in učenke, katerih materni jezik ni jezik okolja, v katerem so poučevani, tudi pri tem velike težave, kar je empirično močno podkrepljeno (npr. Chan 2015). Obstajajo sicer tudi

raziskave, ki dokazujejo nasprotno. Yonson (2017) npr. na majhnem vzorcu četrtošolcev in četrtošolk ugotavlja, da med učenci in učenkami, ki so reševali besedilne naloge, zapisane v maternem jeziku, ter učenci in učenkami, ki so reševali naloge v tujem/drugem jeziku, ni statistično značilnih razlik.

Pri učenju matematike je za učeče se, katerih materni jezik ni slovenščina, eden največjih izzivov razumevanje jezika, ki se uporablja za predstavitev besedilnih nalog. Če učenci, učenke ne razumejo slovenščine, naloge ne morejo rešiti, čeprav dobro poznajo matematične koncepte v ozadju. Za matematične besedilne naloge obstajajo pogostejše kombinacije določenega besedišča in slovničnih struktur. Zato je pomembno, da učitelji in učiteljice odkrivajo, analizirajo in zagotavljajo smernice o tem, kako se lahko učenci in učenke najbolje spoprimejo z jezikovnimi izzivi. Besedilne naloge sestavljajo trije glavni, jezikovno občutljivi vidiki: različni reprezentacijski sistemi, besedišče ter slovnica in sintaksa (Fatmanissa, Kusnandi in Usidyana 2020). Težave zaradi različnih reprezentacijskih sistemov se nanašajo na težave pri prevajanju med tremi sistemi: dnevni jezik, simboli in vizualna predstavitev. Težave zaradi besedišča se nanašajo na to, da je včasih težko razumeti pomen besedišča kljub njegovemu mestu v stavku. Težave zaradi slovnice in sintakse pa se nanašajo na težave pri osmišljanju celotnega stavka oz. povedi.

Besedilne naloge so tudi pogosto dodeljene kot samostojna vaja in/ali domača naloga ter so tudi pogosto ocenjevane. Gre torej za situacije, kjer zunanja pomoč pri premagovanju jezikovnih barrier ni zagotovljena. Dodatno je možno, da se kljub trudu sestavljavcev naloge izkušnje učečih se ne ujamejo s kontekstom, ki ga obravnava naloga. Raven jezikovnih izzivov lahko še dodatno lahko še poveča specifična slovnična struktura, ki je večkrat uporabljena v matematičnih problemih (Schleppegrell 2007).

Empirično je bilo ugotovljeno (npr. O'Halloran 2000), da je učinkovita in uspešna pomoč učečim se dosežena že z izrecnim osredotočanjem pozornosti učečih se na jezikovne značilnosti besedilnih nalog in zagotavljanjem govornega posredovanja. V idealnem primeru se to naredi v obliki pristopa CLIL, ki ga natančneje opišemo v nadaljevanju.

2.1 CLIL

Kratico CLIL (ang. Content Language Integrated Learning) običajno razumemo kot splošni izraz za (zelo) različne oblike poučevanja (Mehisto, Marsh in Frigols 2008: 12-19). Izraz *trdi CLIL* ustreza pristopu, v katerem se nejezikovni predmet (npr. geografija, matematika ...) poučuje v tujem jeziku in je cilj poučevanja enakovredno razvijanje jezikovnih in nejezikovnih kompetenc. Tako imenovani *mehki CLIL* pa poteka takrat, ko je primarni cilj razvijanje jezikovnih kompetenc. Za naš prispevek je s stališča matematike bolj primeren trdi CLIL, s stališča jezika pa mehki CLIL.

Rezultati raziskav kažejo prednosti (obeh oblik) CLIL-a pred drugimi pristopi, in sicer pri razvijanju tako nejezikovnih kot jezikovnih kompetenc. Empirični podatki govorijo o boljših uspehih v proceduralnem in konceptualnem matematičnem znanju učečih se, ki so bili poučevani po pristopu CLIL v primerjavi s kontrolno skupino (Jäppinen 2005: 27). Uporaba tujega jezika pri pristopu CLIL skrajša razlage, saj se učitelj, učiteljica zaveda, da učenci in učenke nimajo dovolj jezikovnih znanj, da bi razumeli dolge in zapletene razlage (Kratochvílová 1999). Druga razlaga, ki je tudi empirično podprta, se nanaša na tehnike. V CLIL-u učitelji in učiteljice pogosteje uporabljajo interaktivne tehnike (Novotná in Hofmannová 2000). Tudi Tejkalova Prochazkova (2013) pojasnjuje, da je vsebina matematike izredno primerna za CLIL in navaja primere iz klasične šolske matematike. S tem misli na primere, v katerih učenje tujega jezika lahko pomaga matematiki. Kot primer navaja bolj zapleteno semantiko kvadratov in pravokotnikov v češčini v primerjavi z angleščino, kjer med njima ni nobene razlike in je koncept bolj jasen kot v češčini. Takšni primeri lahko razložijo, kako lahko poučevanje v tujih jezikih nauči ljudi razumeti matematiko. Ker matematiki verjamejo, da je tudi matematika jezik, poudarjajo, kako lahko matematični jezik naravno premaga razlike med maternim jezikom in ciljnim jezikom (večinoma drugi ali tuji jezik). Če učitelj ali učiteljica na tablo napiše številko 34, bodo učenci in učenke razumeli povedano, čeprav v ciljnem jeziku ne poznajo besede za 34.

Zgodnje usvajanje jezika poteka z učečimi se, ki imajo malo ali nič jezikovnega znanja tujega jezika. Uvajanje CLIL -a pri zgodnjem usvajanju jezika oz. v začetnih nivojih izobraževanja zato pomeni drugačen izziv kot CLIL na sekundarni stopnji, kjer so učenci in učenke že pisмени in imajo precej predznanja. Izkušnje pri usposabljanju učiteljev in učiteljic za pristop CLIL kažejo, da učitelji in učiteljice prevečkrat izberejo vsebino, ki ne ustreza starosti ali kognitivnim sposobnostim otrok, pri čemer je

kognitivna zahtevnost nastavljena preveč nizko. Posledično ni ustreznih povezav s predmeti in cilji teh predmetov niso doseženi. V tem delu bi radi omenili, da je treba biti pozoren, da zaradi prilagajanja jezika ne znižujemo zahtevnosti matematične vsebine, kar vključuje tudi branje kompleksnejših matematičnih besedil. Hitro se namreč zgodi, da ob poenostavljanju jezikovnih vidikov poenostavimo tudi nejezikovne vidike. Pojav je znan kot kognitivno poniževanje učečih se (Lipavac Oštir in Lipovec 2018: 34), ima pa več različnih poimenovanj. Npr. Schlemminger s sodelavci (2015: 75) govorijo o infantilizaciji pri zgodnjem poučevanju tujega jezika, ki nasprotuje znani hipotezi soodvisnosti jezika in misli, o kateri smo že razpravljali v okviru poučevanja matematike, kjer smo se navezali na Piageta in Vygotskega. Znotraj poučevanja tujih jezikov sta o hipotezi soodvisnosti pisala Cummins & Swain (1986). Hipoteza o soodvisnosti jezika in misli v kontekstu poučevanja jezikov govori o odvisnosti razvoja jezikovnega znanja v drugem jeziku od usposobljenosti v prvem jeziku. Če je bil postopek oblikovanja koncepta uspešno zaključen v prvem jeziku, ga ni treba ponoviti v drugem jeziku, saj lahko učenci in učenke prenašajo koncepte iz enega jezika v drugega. Model dvojne ledene gore (Cummins in Swain, 1986: 83), ki temelji na Chomskyjevem modelu generiranja jezika, namreč navaja, da obstaja osrednja kognitivna funkcija, ki nadzoruje oblikovanje konceptov relativno neodvisno od posameznega jezika. Iz tega ne izhaja, da je za pridobitev znanja ciljnega jezika nujno potrebna minimalna raven jezikovne usposobljenosti.

2.2 Strategije za omilitev primanjkljajev učečih se, katerih materni jezik ni slovenščina

V nadaljevanju predstavljamo strategije, ki jih lahko uporabijo učitelji in učiteljice na nižjih stopnjah izobraževanja in po našem mnenju pripomorejo pri omilitvi primanjkljajev učečih se, katerih materni jezik ni slovenščina pri matematiki.

- (1) Uporaba enaktivnih in ikoničnih reprezentacij. Konkretna ponazoritev dogodka, o katerem govori besedilna naloga ali grafični prikaz tega dogodka, so lahko učečim se, katerih materni jezik ni slovenščina, v pomoč zaradi nižje jezikovne zahtevnosti, in ker si učenci in učenke lahko vizualizirajo pomen. Uporabiti je možno tudi različne grafične organizatorje, kot so miselni zemljevidi/kognitivne sheme, drevesni diagrami in diagrami poteka besedne zveze.
- (2) Uporaba IKT. Pri razumevanju problema lahko močno pripomorejo interaktivni apleti, s katerimi lahko učenec, učenka sodeluje pri reševanju. Pri

razvoju problemskih znanj je razen dobro izbrane naloge namreč pomemben tudi način, kako je naloga posredovana učečim se. V zadnjem času so pri tem učiteljem in učiteljicam v pomoč različna e-učna gradiva. Uporaba programov dinamične geometrije (npr. Geogebra, Cabri, JSX) pri pouku je pomenila prelomnico za pouk matematike. E-učna gradiva sestavljajo manjše enote, imenovane e-gradniki. Aplet je eden izmed takih gradnikov. Gre za relativno majhno in preprosto programsko aplikacijo, ki je zgrajena okrog predhodno konstruirane grafične reprezentacije. Zaradi zmožnosti vizualizacije matematičnih konceptov in procesov ter interaktivne narave je aplet močno pedagoško sredstvo (Lipovec in sod. 2015).

- (3) Zavedanje učečih se o jezikovnih značilnostih pri besedilnih nalogah lahko učitelji in učiteljice povečajo na podlagi načel sodelovalnega učenja. Ne glede na način sodelovanja med učečimi se je smiselno ustvariti več možnosti za vključevanje učečih se v jezik, ki se običajno uporablja v besedilnih nalogah in za njihovo izražanje matematičnega razumevanja z uporabo tujega jezika, po možnosti s pomočjo njihovega prvega jezika.

3 Zaključek

Pri učečih se, katerih materni jezik ni slovenščina, je treba biti pozoren na njihovo razumevanje matematičnega problema. Predlagamo začetno matematično opismenjevanje v maternem jeziku, ki mu sledi prehod v pristop CLIL, pri čemer je še vedno prisoten nekdo, ki učencu, učenki prevaja določene strokovne izraze v materni jezik.

V pričujočem poglavju ne trdimo, da različne kulture nimajo lastnih matematičnih norm. Menimo pa, da matematika vsebuje nekatere resnice, ki jih ni mogoče spregledati v vseh kulturah. Matematika obsega značilnosti, ki so univerzalne, na primer simboli, izreki in postopki, kar jo opredeljuje kot univerzalni jezik. Zato bi lahko z uporabo temeljnih matematičnih pojmov in s sprejemanjem kulturne različnosti poučevanje in učenje matematike postalo most preko kulturnih meja znotraj in zunaj učilnice.

V poglavju smo poskušali pokazati, da so lahko matematične vsebine uporabljene za razvijanje jezikovnih kompetenc po pristopu CLIL, ki se je že izkazal za učinkovitega. Je pa potrebna sprememba paradigme, da bodo učitelji in učiteljice dojeli, da lahko začetno besedilno nalogo učečim se, katerih materni jezik ni

slovenščina, predstavimo tudi drugače (enkativno, ikonično, interaktivno). S tem zmanjšamo jezikovno obremenitev pri matematičnem delu in spodbudimo razvoj jezikovne kompetence. Matematika je torej motivacijsko sredstvo (ker predstavlja kognitivni izziv) za učenje jezika. To trditev pa kljub mnogim empiričnim dokazom učitelji in učiteljice (posebej učitelji in učiteljice jezika) zelo težko sprejmejo.

Menimo torej, da je treba glavnino prizadevanj usmeriti v izobraževanje učiteljev in učiteljic ter učencev in učenk, katerih materni jezik ni slovenščina. Z dodatnimi usposabljanji o inovativnih pristopih, kot je npr. CLIL, bodo razširili svoj profesionalni obseg in učeče se posledično poučevali na bolj raznolike načine. Upamo torej, da bodo za razvoj znanja slovenščine posegali tudi po reševanju matematičnih problemov.

Literatura

- Bishop, Alan, 1988: Mathematics education in its cultural context. *Educational Studies in Mathematics*, 19/2. 179–191.
- Barrow, Melissa A., 2014: Even math requires learning academic. *Kappan Magazine*, 95/6. 35–38.
- Cavanagh, Sean, 2005: Math: the not-so-universal language. *Education Week* 24/42. 1–22.
- Chan, Simon, 2015: Linguistic challenges in the mathematical register for EFL learners: linguistic and multimodal strategies to help learners tackle mathematics word problems. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18/3. 306–318. doi: 10.1080/13670050.2014.988114.
- Collins, John, 2009: A question of irresponsibility: Postal, Chomsky, and Gödel. *Biolinguistics*, 3/1. 099–103.
- Cummins, Jim, 2014: Beyond language: Academic communication and student success. *Linguistics and Education*, 26, 145–154. doi: 10.1016/j.linged.2014.01.006.
- Cummins, Jim in Merrill Swain, 1986: *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.
- Fatmanissa, Namirah, Kusnandi, Kusnandi in Dian Usdiyana, 2020: Effect of Schema Use in Solving Word Problems: Emphasis on Linguistic Difficulties. *Contemporary Mathematics and Science Education*, 1/2. doi: 10.30935/conmaths/8495.
- Gödel, Kurt. 1931: Über formal unentscheidbare Sätze der Principia Mathematica und verwandter Systeme I. *Monatshefte für Mathematik und Physik* 38. 173–198. doi: 10.1007/BF01700692.
- Hignett, Sue in McDermott, H. 2013: Qualitative methodology for Ergonomics. Chapter X. John R. Wilson in Sarah Sharples (ur.) *Evaluation of Human Work. A practical ergonomics methodology. (4th Ed.)* Boca Raton, FL: CRC Press. 119–139.
- Hoffert, Sharon B., 2009: Mathematics: The universal language? *The Mathematics Teacher* 103/2. 130–139.
- Jäppinen, Aini-Kristiina, 2005: Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development in content and language integrated learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education* 9/2. 147–168.
- Justin, Janez, 2005: Platon, govor in poučevanje. *Šolsko polje* 16/5–6. 197–228.
- Kratochvilová, Jana, 1999: Pre-structural Thinking Processes Involved in Solving Mathematical Tasks. Milan Hejny in Jarmila Nivotná (ur), *Proceedings SEMT 99* Praga: Charles University, Faculty of Education. 67–71.
- Lipavic Oštir, Alja in Alenka Lipovec, 2018: Problemorientierter Soft CLIL Ansatz. Wien: LIT.

- Lipovec, Alenka, Pesek, Igor, Zmazek, Blaž in Darja Antolin Drešar, 2015: Interaktivni konceptualni apleti v i-učbeniku kot mediatorji problemskih znanj. *Uporabna informatika* 23/1. 52–62.
- Mehisto, Peteer, Marsh, David in María J. Frigols, 2008: *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Novotná, Jarmila in Marie Hofmannová, 2000: CLIL and mathematics education. Alan Rodgerson (ur.) *Proceedings of the International Conference on Mathematics Education into the 21st Century: Mathematics for living*. Aman, Jordan: Third World Forum. 226–230.
- O'Halloran, Kay, 1999: Towards a Systemic Functional Analysis of Multisemiotic Mathematics Texts. *Semiotica* 124/1–2. 1–29.
- Schlepppegrell, Mary J. 2007: The Linguistic Challenges of Mathematics Teaching and Learning: A Research Review. *Reading and Writing Quarterly*, 23/2. 139–159. doi:10.1080/10573560601158461.
- Sfard, Ana, 1998: Symbolizing Mathematical Reality Into Being or How Mathematical Discourse and Mathematical Objects Create Each Other. Paul Cobb, K.E. Yackel in K. McClain (ur.): *Symbolizing and communicating: perspectives on mathematical Discourse, Tools, and Instructional Design*. NY: Erlbaum. 37–98.
- Sierpinska, Ana, 1998: Three Epistemologies, Three Views of Classroom Communication: Constructivism, Sociocultural Approaches, Interactionism. Heinz Steinberg, Maria G. Bartolini Brussi in Anna Sierpinska (ur.): *Language and Communication in the Mathematics Classroom*, NCTM, Reston VA. 30–62.
- Merchant, Betty, 1999: Ghosts in the classroom: unavoidable casualties of a principal's commitment to the status quo. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 4/2. 153–171.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja: <www.fran.si>. (Dostop 10. 3. 2021.)
- Timor, Tsafi, & Patkin, Dorit. (2010). Pre-service teachers' perceptions of Mathematics as a language. *Research in Mathematical Education* 14/3. 233–247.
- Tejkalova Prochazkova, Lenka, 2013: Mathematics for language, language for mathematics. *European Journal of Science and Mathematics Education* 1/1. 23–28.
- Usiskin, Zalman (1996). Mathematics as a language. Portia C Elliott in Margaret J. Kenney (ur.) *Communication in Mathematics, K-12 and Beyond*. Reston, VA: NCTM. 231–243.
- Verschaffel, Lieven, Depaepe, Fien in Wim Van Dooren, 2020: Word problems in mathematics education. *Encyclopedia of mathematics education*, 908–911. doi: 10.1007/978-94-007-4978-8_163.
- Vygotsky, Lev, 1996: *Thought and Language*. London: The MIT Press.
- Yonson, Denmark L., 2017: Solving word problems performance of students in L1 (Mother Tongue) and L2 (English language), *International Journal of Development and Sustainability* 6/8. 628–640.
- Waller, Patrice P. in Chena Flod, 2016: Mathematics as a universal language: transcending cultural lines. *Journal for Multicultural Education* 10/3. doi: 10.1108/JME-01-2016-0004.
- Webster's Universal College Dictionary (1997). Gramercy Books: New-York. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/language>. (Dostop 15. 3. 2021.)
- Žakelj, Amalija, Princič Röhler, Alica, Perat, Zvonko, Lipovec, Alenka, Vršič, Vesna, Repovž, Boštjan, Senekovič Jožef in Zdenka Bregar Umek, 2011: *Program osnovna šola. Matematika. Učni načrt. za matematiko*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

JEZIK NARAVOSLOVJA IN RAZVIJANJE NARAVOSLOVNE PISMENOSTI

JANA AMBROŽIČ-DOLINŠEK^{1,2} IN NIKOLAJA GOLOB¹

¹ Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

E-pošta: jana.ambrozic@um.si, nika.golob@um.si

² Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Maribor, Slovenija

E-pošta: jana.ambrozic@um.si

Povzetek Prvi stik otroka s SDTJ je vrtec oziroma šola, kjer se otrok ob lastnem jeziku hkrati uči STDJ in drugih predmetnih področij, v našem primeru naravoslovja. Cilj poglavja je pokazati, kako na osnovi kurikulov za vrtece in učnih načrtih za osnovno šolo hkrati učiti naravoslovje in SDTJ. Najprej smo predstavili naravo naravoslovne pismenosti. Zgodnje naravoslovje v osnovi vključuje usvajanje novega besednjaka in se s spoznavanjem domačega okolja približuje naravnemu usvajanju jezika, zato je učenje SDTJ naravno in spontano. Kasnejše učenje naravoslovja v povezavi z učenjem SDTJ je manj spontano in je v povezavi z naravoslovjem najuspešnejše, kadar vključuje avtentične situacije, za katere imajo otroci željo in namen, da se jih naučijo. Predstavili smo primere sodobnih raziskav na področju razvoja jezika naravoslovja in naravoslovne pismenosti, ki v ospredje raziskovanja postavljajo uspešnost razvoja terminov in naravoslovnih pojmov preko na otroka osredotočenega poučevanja. Sledi nekaj primerov dobre prakse, povzetih po domačih in tujih virih.

Ključne besede:

naravoslovje,
naravoslovna
pismenost,
spoznavanje
živil
bitij,
snovi in
pojavi

LANGUAGE OF SCIENCE AND DEVELOPMENT OF SCIENCE LITERACY

JANA AMBROŽIČ-DOLINŠEK^{1,2} & NIKOLAJA GOLOB¹

¹ University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
E-mail: jana.ambrozic@um.si, nika.golob@um.si

² University of Maribor, Faculty of Natural Sciences and Mathematics, Maribor,
Slovenia
E-mail: jana.ambrozic@um.si

Abstract The child's first contact with SSFL is kindergarten or school, where the child learns SSFL and other subjects, in our case science, simultaneously in his own language. The aim of this paper is to show how to teach science and SSFL simultaneously using kindergarten and elementary school curricula. We first introduce the nature of science education. Early science essentially involves the acquisition of new vocabulary and approaches natural language acquisition through familiarity with the home environment, so SSFL learning is natural and spontaneous. Later science learning associated with learning SSFL is less spontaneous and is most successful in relation to science when it involves authentic situations for which children have a desire and intention to learn. We present examples from modern research in language development and science education that focus on the success of developing concepts and science concepts through child-centered instruction. Following are some examples of good practice from domestic and foreign sources.

Keywords:

science,
science
literacy,
living
beings,
substances and
phenomena

1 Uvod¹

Na uspešno vključevanje otrok iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v sistem vzgoje in izobraževanja ter družbeno skupnost zagotovo vpliva poznavanje jezika države gostiteljice, v našem primeru slovenščine. Če ne prej, je za otroka prvi stik s SDTJ vrtec oz. šola, ki mu omogoča, da se ob lastnem jeziku nauči tudi jezika družbe, v kateri živi (Sinjur 2018). S tem mu bo omogočil, da se bo čim bolje in hitreje vključil v novo družbeno skupnost. Poleg številnih izzivov takega izobraževanja tako vključevanje bogati družbeno skupnost kot v monografiji *Pot v večjezičnost* navajata avtorici Lipavic Oštirj in Jazbec (2010): »Dejstvo, da je v naših razredih vedno več učencev iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij, moramo izkoristiti za doseganje več pomembnih ciljev, kot so: širjenje jezikovnih obzorij vseh učencev in posledično večanje zanimanja za različne jezike in kulture kot enakovredne vrednote (vključno z manj znanimi in družbeno podcenjenimi jeziki in kulturami), sprejemanje njihovih govorcev in tujcev ter ohranjanje kulturne dediščine učencev, katerih prvi jezik ni slovenski. Hkrati s tem ti učenci razvijajo pozitivno samopodobo in pozitiven odnos do gostiteljske, tj. slovenske kulture.«

Vzgojitelj, vzgojiteljica in učitelj, učiteljica se tako soočata z izzivom, kako poučevati posamezno predmetno področje, v našem primeru naravoslovje, zajeto v učnih načrtih in kurikulumih, medtem ko se otrok še uči jezika. *Kurikulum za vrtce* (1999) in učni načrti za osnovno šolo (2011) so odlično izhodišče za spodbuje naravoslovne pismenosti, manj pa za spodbujanje jezikovne pismenosti. Kljub pomanjkljivostim so prav kurikulum in učni načrti osnova za usmerjanje razvoja jezikovne pismenosti za otroke, katerim je SDTJ.

V kurikulum in učne načrte naravoslovnih predmetov za vrtec in osnovno šolo je vključena vrsta naravoslovnih kompetenc, s katerimi lahko hkrati razvijamo jezikovne kompetence. Učni načrti zajemajo predvsem vsebine naravoslovja domačega okolja. Na začetku vertikale izobraževanja naravoslovni predmeti v osnovi vključujejo usvajanje novega besednjaka in se s spoznavanjem domačega okolja približujejo naravnemu usvajanju jezika. Njihova pomanjkljivost je, da se spodbuja razvoj nižjih ravni in nekoliko manj višjih ravni izobraževalnih ciljev Bloomove taksonomije izobraževalnih ciljev (1956) v nekoliko revidirani obliki

¹ Golob je pripravila poglavje v okviru projektu NA-MA POTI, katerega delovanje sofinancira Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada in raziskovalnemu programu *Raziskave za zagotavljanje varne hrane in zdravja*, P1-0164, ki ga sofinancira Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

(Kratwochl 2001 in Anderson 2001), opisanih z glagoli in ne več s samostalniki. V kurikulumu za vrtce in učnih načrtih za prvo in drugo triletnje je več učnih izidov izraženih kot znanje, pomnjenje, razumevanje in manj kot uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje ali ustvarjanje. Ker se sodobno naravoslovje vedno bolj osredotoča na poučevanje konceptov in manj na poučevanje dejstev, to pomeni, da mora učitelj, učiteljica najprej ugotoviti, kakšno je predhodno, in na osnovi tega načrtovati učne cilje. Pri tem ima jezik vsekakor pomembno vlogo (Ferreira 2011).

2 Naravoslovna pismenost

Pomembnost naravoslovja se je v zadnjih letih izjemno povečala. Svet se zaradi znanstvenega in tehnološkega napredka hitro spreminja, kar je razvidno iz okoljskih izzivov ali tehnoloških inovacij, za razumevanje in spopadanje s temi spremembami pa je nujna naravoslovna pismenost (OECD 2018). Čimprejšnje doseganje naravoslovne pismenosti posameznikom, posameznicam ne samo omogoča reševanje njihovih vsakodnevnih težav, temveč je tudi podlaga za visoko usposobljene posameznike, posameznice v znanosti (OECD 2018).

Naravoslovna pismenost je po poročilu raziskave PISA opredeljena kot znanje, spretnosti in zamisli razmišljujočega posameznika za naslavljanje naravoslovno-znanstvenih vprašanj. Naravoslovno pismeni posameznik se je pripravljen vključevati v argumentirano razpravo o naravoslovju in tehnologiji, kar zahteva znanja in spretnosti (Štraus in sod. 2016: 18) »znanstvenega razlaganja pojavov, evalviranja in načrtovanja naravoslovnih raziskav ter znanstvenega interpretiranja naravoslovnih podatkov in dokazov.«

Razvoj naravoslovne pismenosti se začne že v najzgodnejšem predšolskem obdobju in se nadaljuje v odraslost. V kurikulumu za vrtce je jasno zapisano, da je področje narave v predšolskem obdobju namenjeno poleg pridobivanju izkušenj z živimi bitji tudi raziskovanju snovi in pojavov. Ob preprostem raziskovanju tako otrok razvija osnovne naravoslovne pojme, naravoslovno mišljenje, sklepanje, postavljanje hipotez, oblikovanje konceptov in počasi vstopa v jezik naravoslovja oz. znanstvene metode (*Kurikulum za vrtce* 1999).

Podobno najdemo zapisano v učnem načrtu za predmet Spoznavanje okolja v prvem triletju osnovne šole, da so vsebine predmeta med drugim zasnovane na temeljnih pojmih, ki omogočajo nadgradnjo v kasnejših letih šolanja za področje naravoslovja. V splošnih ciljih so avtorji učnega načrta poudarili pomen odvisnosti od okolja v vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj, kakor tudi pomen čustvenih ciljev, ki vključujejo odnos do okolja (Kolar in sod. 2011).

Čustveni cilji so za doseganje spoznavnih ciljev tisti temelj, na katerem lahko gradimo celotno paleto spoznavnih ciljev naravoslovja. In prav v zgodnjih letih šolanja je pomembno, da pomagamo otrokom doživeti veselje ob odkrivanju in raziskovanju sveta snovi in pojavov v naravnem in grajenem okolju. Okoljska vzgoja kot vedno pomembnejše interdisciplinarno področje tako najde svoje mesto tudi v naravoslovnem izobraževanju in pomembno vpliva na globlje razumevanje povezav in pojmov znotraj naravoslovja (Marentič Požarnik 2002).

2.1 Projekt NA-MA POTI in naravoslovna pismenost

Nadgradnjo navedenih opredelitev naravoslovne pismenosti in opredelitev opisnikov s primeri dobre prakse, ki bo temeljila na izvedbenih kurikulumih partnerskih šol in vrtcev je nekaj ciljev projekta NA-MA POTI (NAravoslovna, Matematična Pismenost, Opolnomočenje, Tehnologija, Interaktivnost), ki poteka v slovenskem izobraževalnem prostoru od 2017 do 2022. Projekt je namenjen razvijanju naravoslovne in matematične pismenosti, spodbujanju kritičnega mišljenja in reševanja problemov. Pri opredelitvi naravoslovne pismenosti so v razvojnem timu projekta opredelili tri gradnike: a) naravoslovnoznanstveno razlaganje pojavov; b) naravoslovnoznanstveno raziskovanje, interpretiranje podatkov in dokazov ter c) odnos do naravoslovja. Navedeni gradniki (čeravno izhajamo iz delovne verzije), so in bodo pomemben vir za načrtovanje pouka, v katerega vključujemo tudi vedno več otrok, ki jim je SDTJ. V tabeli 1 povzemamo samo tiste opredelitve podgradnikov a) in b) s pripadajočimi opisniki, ki so predvideni kot kriteriji za preverjanje naravoslovne pismenosti ob zaključku izobraževalnih obdobji za predšolsko stopnjo ter prvo in drugo triletnje osnovne šole in smo v njih prepoznali temelje za uporabo in razvoj naravoslovnih pojmov oz. naravoslovnega besedišča.

Tabela 1: Izsek gradnikov in opisnikov naravoslovne pismenosti za vrtec, 1. in 2. triletje – izbrani deli (avtorici) predvidevajo uporabo in razvoj jezika naravoslovja

1. NARAVOSLOVNOZNANSTVENO RAZLAGANJE POJAVOV			
... posameznik/-ca prepozna, razloži in ovrednoti razlago naravnih in tehnoloških pojavov, procesov, zakonitosti in njihovo povezanost/soodvisnost v sistemih, kar IZKAŽE TAKO DA:			
	VRTEC	1. VIO	2. VIO
1.1 prikliče, povezuje in uporablja naravoslovno znanje za opis/razlago pojavov z uporabo strokovnega besedišča	<p>sebe in svoje neposredno okolje (preproste pojave) zaznava, odkriva in preučuje z uporabo vseh čutil in jih opiše</p> <p>z uporabo ustreznega besedišča za razlago preprostih pojavov uporabi lastne in strokovne besede, s katerimi se ima možnost srečevati v ožjem okolju</p>	<p>preproste pojave opisuje/razlaga z uporabo ustreznih strokovnih besed in besednih zvez v skladu s cilji učnega načrta</p>	<p>smiselno povezuje, ureja/organizira podatke/pojme v preprosto hierarhično strukturo</p> <p>za opis/razlago pojavov (pisno in ustno) uporablja temeljno strokovno besedišče v skladu s cilji učnih načrtov</p>
1.2 iz virov pridobiva ustrezne in relevantne informacije za razlago pojmov in pojavov ter pozna/uporablja znanstvene podatkovne zbirke (baze podatkov)	<p>informacije pridobiva v neposrednem okolju in v primernih virih</p>	<p>informacije za razlago pojavov pridobiva iz konkretnih situacij in različnih (preprostih) virov</p>	<p>iz predlaganih/danih virov zbira ustrezne podatke za razlago in vire ustrezno navaja</p> <p>uporablja (išče zahtevan podatek) predlagane relevantne in zanesljive podatkovne zbirke (baze podatkov)</p>
1.3 prepozna, uporablja in ustvarja (znanstvene) razlage pojavov, ki vključujejo različne prikaze/ponazoritve modele, analogije ...	<p>s pomočjo preprostih prikazov opisuje/razlaga (neverbalno in verbalno) naravoslovne pojave/procese iz neposrednega okolja</p>	<p>glavne značilnosti opazovanih naravoslovnih pojavov/procesov razlaga z različnimi preprostimi prikazi, modeli in preprostimi analogijami na ustvarjalen način</p>	<p>opazovane naravoslovne pojave/procese razlaga (ustno in pisno) z različnimi preprostimi prikazi, modeli</p>

			in analogijami na ustvarjalni način v razlago naravoslovnih pojavov/proceso v s prikazi/modeli vključuje glavne značilnosti in ključne podrobnosti
1.4 prepoznavna in razlaga možne uporabe ter vplive in posledice naravoslovnega znanja za posameznika, družbo in okolje	ob predstavljenih primerih tehnoloških odkritij navaja njihovo uporabo v vsakdanjem življenju	ob predstavljenih primerih znanstvenih in tehnoloških odkritij navaja vidike uporabe in njihove posledice	prepoznavna znanstvena in tehnološka odkritja, katerih uporaba je pomembno vplivala na izboljšanje kvalitete življenja posameznika, ter presoja njihove posledice na posameznika, družbo in okolje
2. NARAVOSLOVNOZANSTVENO RAZISKOVANJE, INTERPRETIRANJE PODATKOV IN DOKAZOV			
... posameznik/-ca opisuje, načrtuje, izvede in ovrednoti poskuse/raziskave ter predlaga načine naravoslovno znanstvenega »naslavljanja« vprašanj ter v različnih prikazih in na več načinov naravoslovno znanstveno analizira in ovrednoti podatke, trditve in argumente ter povzema ustrezne zaključke..., kar IZKAŽE TAKO DA:			
2.1 Prepozna in presoja vsebine*, ki jih je možno naravoslovno znanstveno raziskati in opredeli raziskovalni problem *vsebine / teme/ probleme/pojave/ vprašanja ...	s svojim besediščem postavlja različne trditve o naravoslovnih vsebinah, ki ga zanimajo	v svojem okolju/ob primerih/na podlagi lastnih izkušenj prepozna naravoslovne vsebine*, ki jih je možno (naravoslovno znanstveno) raziskati in jih opisuje predlaga načine, kako je možno izbrane vsebine* preprosto (naravoslovno znanstveno) raziskati s svojimi besedami opiše raziskovalni problem	predlaga načine, kako določeno vsebino* naravoslovno znanstveno raziskati, in predloge utemelji s svojimi besedami opiše raziskovalni problem

<p>2.2 Zastavlja raziskovalna vprašanja</p>	<p>s svojim besediščem postavlja/ oblikuje vprašanja o naravoslovnih vsebinah v svojem okolju in glede na interes</p>	<p>oblikuje različna smiselna raziskovalna vprašanja, ki temeljijo na opazovanju okolja, razmišljanju učenca/učenke oz. njihovem interesu</p>	<p>osredotoči se na problem, ki ga želi raziskati in zna svoj interes pretvoriti v raziskovalna vprašanja</p> <p>oblikuje raziskovalna vprašanja z različnimi vprašalnici, ki temeljijo na usvojenem naravoslovnem znanju</p>
<p>2.3 Oblikuje ustrezne napovedi/hipoteze (za raziskavo**)</p> <p>**raziskavo/poskus/izdelavo izdelka</p>		<p>pri oblikovanju napovedi/hipoteze odgovarjajo na vprašanja tipa: Kako/kaj bi se zgodilo, če spremenimo ...?</p> <p>priključijo osebno/-e izkušnjo/-e za pojasnjevanje napovedi</p>	<p>na osnovi raziskovalnega vprašanja napove, kaj se bo zgodilo oz. kakšen bo rezultat raziskave</p> <p>pri oblikovanju napovedi/hipoteze odgovarjajo na vprašanja tipa: Kako/kaj bi se zgodilo, če spremenimo ...?, pri čemer upošteva, kaj se spreminja in kaj ne</p> <p>napoved utemelji z izkušnjami/(pred)znanjem</p>
<p>2.4 Po korakih (znanstvenega raziskovanja) načrtuje potek raziskave**</p> <p>**raziskave/poskusa/izdelave izdelka</p> <p>***pripomočke/merilne naprave/</p>	<p>predlaga način, kako bi raziskavo izvedel (vrstni red korakov), kaj bo opazoval in/ali meril ter kako bo skrbel za varnost</p>	<p>raziskavo načrtuje in razmišlja, kaj vse lahko vpliva na potek/izid raziskave (tudi z vidika varnosti)</p> <p>opiše potek raziskave, pri čemer predvidi tudi način zbiranja in beleženja podatkov (opazovanje, merjenje)</p>	<p>opiše potek raziskave, pri čemer predvidi/predlaga, katere podatke bo z raziskavo zbiral/-a in kako (opazovanje, merjenje)</p>

laboratorijski pribor/ aparature/snovi ...			načrtuje, kaj vse (pripomočke***) bo pri izvedbi raziskave potreboval
<p>2.5 Skrbi za varno, odgovorno in načrtno izvajanje raziskave** ter ustrezno uporablja pripomočke***</p> <p>**raziskave/poskusa/ izdelave izdelka</p> <p>***pripomočke/ merilne naprave/ laboratorijski pribor/ aparature/snovi ...</p>	<p>pri izvajanju raziskave upošteva navodila za delo in skrbi za varnost sebe, drugih in okolja ter etično ravna z organizmi in njihovimi deli</p> <p>uporablja ustrezne (vsakdanje) pripomočke in »beleži« opažanja/ meritve</p>	<p>pri izvajanju raziskave upošteva načrt/ navodila za delo in skrbi za varnost sebe, drugih in okolja</p> <p>(po navodilih) pripravi/sestavi pripomočke za izvedbo raziskave; uporablja ustrezne preproste pripomočke in beleži opažanja/meritve</p>	<p>pri izvajanju raziskave upošteva načrt/navodila ter jo izvaja varno, odgovorno in etično ravna z organizmi ter z njihovimi deli</p> <p>(po navodilih) pripravi/sestavi pripomočke za izvedbo raziskave; ustrezno uporablja pripomočke in organizirano beleži opažanja/ meritve</p>
<p>2.6 Uredi, analizira in interpretira (v raziskavi** pridobljene) podatke</p> <p>**raziskavi/s poskusom/ pri izdelavi izdelka</p>	<p>podatke oblikuje v preproste prikaze</p> <p>ugotovitve opazovanja oz. enostavne raziskave razloži na njemu lasten način</p>	<p>podatke uredi v izbrane prikaze</p> <p>bere podatke iz prikazov in oblikuje ugotovitve/zaključke</p>	<p>podatke uredi v izbrane prikaze</p> <p>iz urejenih podatkov prepozna preproste odnose/vzorice ter oblikuje zaključke</p>
<p>2.7 Analizira (kritično presoja) izvedbo raziskave**, predlaga izboljšave in komicira rezultate raziskave**</p> <p>**raziskave/poskuse/ izdelavo izdelka</p>	<p>se pogovarja o raziskavi in pojasnjuje</p>	<p>opiše/predstavi potek raziskave z zaključki in odgovarja na vprašanja</p>	<p>predstavi določene faze raziskave in sodeluje v razpravi zaključkov</p>

Iz izbranih delov opisnikov, predstavljenih v tabeli 1, vidimo, da razvoj naravoslovne pismenosti predvideva v začetnem naravoslovnem izobraževanju od vrtca do konca drugega triletja osnovne šole, da otroci pridobivajo in se urijo v strokovnih naravoslovnih izrazih, ki jih povzemajo iz vsakdanjega življenja in preko načrtnih raziskovalnih dejavnosti, ki vodijo do osmišljene uporabe v razpravah o določenih naravoslovnih problemih in pojavih. Prav tako otroci uporabljajo enostavne prikaze in oblikujejo celo preproste raziskovalne hipoteze, ki vključujejo rabo ustreznih jezikovnih okvirjev (primer: *Kako/kaj bi se zgodilo, če spremenimo ...?*). (NA-MA POTI 2021).

Iz analize zapisanih opisnikov sklepamo, da je velik poudarek pri razvijanju naravoslovno pismenega posameznika, pismene posameznice tudi v začetnem naravoslovju namenjen uporabi in odkrivanju jezika naravoslovja skozi raziskovanje in opisovanje pojavov, ki jih otrok doživlja in načrtno spreminja ter ga z uporabo ustreznega besedišča govorno in pisno opisuje. Opisniki so smiselno razvojno naravnani, kar je zgledno opredeljeno na primeru opisnika 1.1, kjer v vrtcu pričakujemo, da bo otrok za razlago preprostih naravoslovnih pojavov uporabil lastne in strokovne besede, s katerimi se ima možnost srečati v ožjem okolju. Opisnik za konec drugega triletja pa opisuje, da otrok že uporablja temeljno strokovno besedišče za opis in razlago pojavov (NA-MA POTI 2021).

Težave v pravilni rabi jezika naravoslovja se pogosto pojavljajo že v okolju slovenskih učencev in učenk, saj je pomen besed v strokovni govorici natančno določen. Besedne zveze in povedi imajo v strokovnem jeziku natanko določen pomen in njihova raba je predpisana. Besede v strokovni govorici imajo pogosto drugačen pomen kot v vsakdanji govorici otrokovega okolja (Čepič 2017). Ugotovitve raziskav kažejo, da je strokovni jezik naravoslovja za otroke kot drugi tuj jezik. Ker se tudi učitelji, učiteljice in vzgojitelji, vzgojiteljice pri uporabi strokovnega jezika premalo zavedajo zahtevnosti tega, posledično temu ne posvetijo dovolj pozornosti, da bi otroke dosledno navajali na njegovo pravilno rabo. V strokovnem jeziku naravoslovja je veliko natančno opredeljenih pojmov, ki jih otroci srečajo v vsakdanjem življenju in jih uporabljajo manj natančno (npr. *raztopiti/raztaliti* op. avtoric). V procesu izgradnje naravoslovne pismenosti je tako potrebnih mnogo izkušenj in znanja, da otroci natančno razumejo in usvojijo strokovno terminologijo, kamor sodijo tudi različni modeli in prikazi, simboli in besedne oblike (Juričić 2014).

Razvijanje naravoslovne pismenosti se začne v zgodnjem otroštvu in se nadaljuje skladno s kognitivnim in jezikovnim razvojem v izkustvenih okoljih (Gelman in Brenneman 2004). Rezultati evropskih študij in ocen v ZDA po navedbah Adbo in Vidal Carulla (2019) kažejo, da v zgodnjem otroštvu obstajata dve pomembni učni okolji: otrokov dom in vrtec ali šola. Ta okolja nujno ne zagotavljajo primerljivega okolja za razvoj jezika naravoslovja, zlasti ko imamo v mislih otroke, ki jim je SDTJ. Otroci se zaradi raznolikosti teh okolij razlikujejo tudi glede na zagotavljanje učnih spodbud za razvoj naravoslovne pismenosti, še posebej pa za uporabo naravoslovne terminologije ali jezika naravoslovja.

V zgodnjem naravoslovju je načrtovanje aktivnosti za otroka osredotočeno predvsem na razvijanje vsakdanjih pojmov, saj so ti izhodišče za njihov nadaljnji razvoj. Vsakodnevne pojme lahko opredelimo kot pojme, ki izhajajo iz vsakodnevnih situacij in otroku pomagajo pri vsakdanji rutini. Uporaba vsakodnevnih pojmov kot izhodišča za razvoj zahteva, da pri tem razlikujemo med besedami in pojmi. Eshach in Fried (2005) pravita, da je razlika predvsem v tem, da pojmi vključujejo več raznolikih informacij, ki prispevajo k bogatejšemu in širšemu razumevanju koncepta v primerjavi z besedami. Navedeno avtorja ponazarjata z uporabo besede *mačka*, kjer predstavljata poznavanje besede *mačka* in poznavanje pojma *mačka* dvoje različnih dosežkov. Pojem *mačka* tako ni sestavljen samo iz besednih informacij, kot je mačka je žival s štirimi nogami, dlako itd, temveč tudi iz vizualnih, tipnih, slušnih, vohalnih informacij itd. Pomeni, da pojem vključuje podobo mačke, spomin na njen dotik, njeno težo, kremplje, skupaj z njenim zvokom in morda celo vonjem (Eshach in Fried 2005).

V nadaljevanju predstavljamo primere sodobnih raziskav na področju razvoja jezika naravoslovja in naravoslovne pismenosti, ki v ospredje raziskovanja postavljajo uspešnost razvoja tērminov in naravoslovnih pojmov preko na otroka osredotočenega poučevanja na začetku šolanja. Mnoge med njimi raziskujejo tudi uspešnost predstavljenih metod v večjezikovnem okolju in sovpadajo s predvidenim razvojem naravoslovne pismenosti, kot smo ga prikazali glede na gradnike, podgradnike in opisnike tega v sklopu projekta NA-MA POTI v tabeli 1.

3 Kako torej poučevati naravoslovje, ko se otrok hkrati uči SDTJ?

3.1 Kaj lahko stori vzgojitelj, vzgojiteljica v predšolskem obdobju?

Učenje SDTJ v predšolskem obdobju je lahko naravno in spontano, saj izhaja iz otroka (človeka) in njegovega okolja. Kurikuli in učni načrti vsebujejo vrsto ciljev in številne primere dejavnosti s področja naravoslovja, ki bi jih učitelji lahko vključili v pridobivanje jezikovnih kompetenc. V *Kurikulu za vrtce* (1999) v poglavju *Narava* otroci začnejo spoznavati naravna okolja, živa bitja in lastno telo (Novak s sod. 2003). Otrok doživlja, spoznava, razvija, odkriva, pridobiva izkušnje in navade, doživlja, prepozna: naravo nasploh ter živa bitja, osnove merjenja, spremembe v naravi (letni časi), vpliv ljudi na naravo, živa bitja (na vrtu, v vivariju, krmilnici itd.), lastnosti in delovanje lastnega telesa, svoj življenjski cikel (zarodek, rojstvo, rast, razvoj, odraslost, staranje), pomen zdravja, primerne prehrane, higiene in preprečevanja bolezni. Naravoslovnim ciljem je dodan še globalni cilj spoznavanje in razvijanje spretnosti na področju tehnike in tehnologije, smiselno povezano z večino naravoslovnih dejavnosti (proučevani predmeti, poskusne priprave, gojitvene posode itd.). Vzpodbujanje k odgovornemu odnosu do okolja pa je stična tema z družboslovjem (Novak s sod. 2003).

3.1.1 Rutina

Študija, izvedena na švedskih predšolskih otrocih (Samuelson 2021), je pokazala več možnih poti za jezikovni razvoj otrok s pomočjo dobro strukturiranih, načrtovanih vsakodnevnih rutin. Vsakodnevne, ponavljajoče rutine in sodelovanje pri njih pomaga otrokom pri usvajanju drugih kulturnih vzorcev in pri usvajanju drugega jezika. Taka rutina je na primer uvodni razgovor (ali petje) v krogu. V poglavju *Narava* je vrsta rutinskih dejavnosti s področja naravoslovja, s katerimi lahko pri otrocih razvijamo jezikovno pismenost ob spoznavanju telesa, njegovih funkcij, pridobivanju navad nege telesa, zdrave prehrane, gibanja in počitka za ohranjanje zdravja (umivanje rok, brisanje nosa, čiščenje zob, preizkušanje in poimenovanje različne hrane, pomen vode za dobro počutje ...), doživljanju posameznih čutil. Med rutinskimi dejavnostmi so lahko iskanje, opazovanje, primerjanje, skrb in nega rastlin in živali v okoljih, kjer živijo, v gojilnicah in vrtovih ob vrtcih.

3.1.2 Prosta igra

Poleg pomembnosti vsakodnevne rutine in strukturiranih dni je za otroke v vrtcih velikega pomena prosta igra. Med prosto igro otroci posnemajo vsakodnevne dejavnosti in rutine. Pri tem otroci preizkušajo in raziskujejo meje svojega kulturnega znanja in jezika (Samuelson 2021). Prosta igra lahko poteka v gospodinjskih, trgovskih in drugih kotičkih, ki otrokom pomagajo posnemati vsakodnevne dejavnosti v interakciji z vrstniki in vrstnicami (in v nekaterih primerih z vzgojitelji, vzgojiteljicami in učitelji, učiteljicami).

3.1.3 Ponavljanje

Ponavljjanje ohranja pozornost otrok. Ponavljjanje bistvenih vsebin naj postane nekakšen ritual pouka, vendar pa moramo pri ponavljanju skrbeti za inovativnost in izbirati zanimive pristope. Tako bodo učenci ponavljanje pričakovali, saj bo redno in bo imelo trdno določeno zgradbo, ki jim bo dajala občutek varnosti, s ponavljanjem pa bomo tudi utrjevali besedišče in jezikovne zgradbe (Lipavac Oštir in Jazbec 2010).

3.1.4 Raziskovanje z vsakdanjimi snovmi in naravoslovni postopki

V želji po razvijanju otrokovega spoznavanja in raziskovanja snovi je v *Kurikulu za vrtece* (1999) in *Priročniku h kurikulu za vrtece* (Marjanovič - Umek ur. 2001) kakor tudi v drugih virih (Adbo & Vidal Carulla, 2019) priporočenih mnogo fizikalnih metod ločevanja snovi, kot so filtriranje, izhlapevanje, usedanje, ugotavljanje topnosti, a tudi drobljenje, zmrzovanje, taljenje, vrenje so procesi, ki posegajo na razvijanje kemijskih in fizikalnih pojmov. Navedeni naravoslovni pojmi so preprosto povezani z vsakodnevnimi pojavi in jih lahko izvajamo na zunanjem otroškem igrišču kakor tudi v igralnicah, učilnicah in kuhinji. Med najosnovnejše naravoslovne postopke uvrščamo zaznavanje in razvrščanje (Skribe Dimec 2007), ki vključuje opazovanje z vsemi čutili, kar v zgodnjem naravoslovju pripomore k razlikovanju snovi preko okusa, vonja, teksture, vizualnega opisa. Prav tako takšno raziskovanje snovi vključuje uporabo preprostih opazovalnih pripomočkov, kot je povečevalno steklo. Ob opisanih raziskovanjih s snovmi, ki vključujejo osnovne kemijske pojme, otroci razvijajo uporabo besed, kot so mešanje, ločevanje, vpijanje, lepljenje, taljenje, zamrzovanje, izparevanje in kondenzacija. Idealno okolje za razvijanje tako zahtevnih pojmov predstavlja uporaba učnih dejavnosti na podlagi igre (angl. play-

based learning activities) z uporabo zgodbe kot motivacijskega sredstva. Preko zgodbe o kralju, ki je za rojstni dan prejel povečevalno steklo in snežinko, so predšolskim otrokom predstavili naravoslovne pojme povečava, majhno in veliko ter pripomoček povečevalno steklo. V nadaljevanju je bilo otrokom ponujenih več aktivnosti na temo, da so vse snovi sestavljene iz majhnih delcev, kar je osnova v razumevanju kemijske razlage snovi in snovnih sprememb (Adbo in Vidal Carulla 2019).

Učni razgovor z uporabo pripomočkov, ustrezno izbranih kratkih animacij in sodelovalno učenje so omogočili ustrezno vizualizacijo kemijsko zahtevnih pojmov in so vodil do zaključka, da so vse snovi sestavljene iz zelo majhnih delcev. Naravoslovno dejstvo so otroci sami izoblikovali v kontekstu vsakdanjega življenja in na podlagi množice domišljenih aktivnosti, kar je omogočilo njihovo vizualizacijo in ne le učenja neke definicije kot povzemanja učitelja, učiteljice ali vzgojitelja, vzgojiteljice. Avtorici raziskave (Adbo in Vidal Carulla 2019) sta navedeni proces imenovali kot oblikovanje skupnega uma, saj je potrebno, da vzgojitelj, vzgojiteljica ali učitelj, učiteljica uvede naravoslovni pojem takrat, ko ta sovпада z otroško vsebino, čeravno le za kratek čas. Pišeta, da glede na njuno raziskavo, kjer je sodelovala manjša skupina triletnikov (štirje otroci), takšnih ustreznih trenutkov ni težko doseči, kljub temu da je otroško glasno razmišljanje večino časa usmerjeno izven naravoslovnega. Na primeru otroškega razumevanja raztapljanja sladkorja, ki po pripravljeni izkušnji po otroško več ne »izgine« v vodi, ampak »gre vmes«, lahko sklepamo, da so že triletniki zmožni razumeti nekatere temeljne kemijske pojme glede delčne sestave snovi in da imajo domišljene tovrstne miselne in vizualizacijske igre z ustrezno občutljivim vzgojiteljem, vzgojiteljico pomembno vlogo že v predšolskem obdobju. Tovrstne dejavnosti, ki jih vodi vzgojitelj, vzgojiteljica, zahtevajo visoko usposobljenega vodjo razprave med otroki, saj dinamika takšnega okolja s svojim nenehnim tokom vsakodnevnih otroških besed in pojmov ter prekinitev od njega, nje zahteva, da ustvari spoštljivo učno okolje in ohrani ravnovesje med delom na afektivnem in kognitivnem področju (Adbo & Vidal Carulla 2019). Tudi otroci, ki jim je SDTJ, bodo pri tako zasnovanih aktivnostih za razumevanje naravoslovnih pojmov te usvajali v kontekstu vsakdanjega življenja, ki ga bodo vnašali slovensko govoreči otroci in ga bodo zaradi ustrezne in skrbno izbrane vizualizacije ter raziskovanja snovi lažje ponotranjili in bolje razumeli njihov pomen.

3.2 Kaj lahko stori učitelj, učiteljica v času šolanja?

Povezovanje s predmetom Spoznavanje okolja (SPO) je lahko za učenje SDTJ naravno in spontano, saj cilji obeh predmetov izhajajo iz otroka (človeka) in njegovega okolja. Konkretnе vsebine SPO so pri tujem jeziku izvedljive v fazah motivacije, usvajanja nove snovi, utrjevanja ali nadgradnje (Lipavc Oštir in Jazbec 2010). V poglavju Živa bitja in Človek navedeni splošni in operativni cilji ter standardi znanja za razumevanje in aktivno spoznavanje okolja. V poglavju Živa bitja otroci primerjajo živa bitja ter njihova bivališča, v poglavju Človek učenci in učenke spoznavajo pomen redne nege telesa in svoje telo. Otroci poznajo, povežejo, opišejo, razložijo, razvrščajo, razumejo, vedo, preizkusijo, pojasnijo: življenjske potrebe in osnovne življenjske razmere, življenjski cikel živih bitij, njihova življenjska okolja, razvrščanje v skupine, soodvisnost, lastnosti, izmenjavo snovi z okoljem, da se po smrti razgradijo, človeka kot sestavni del narave, osnovne dele in delovanje človeškega telesa, čutil, pomen in načine ohranjanja zdravja ter spoznavajo postopke in spretnosti (izvedejo poskus, napovedujejo izid poskusa, opazujejo, primerjajo, urejajo, razvrščajo telesa, snovi, živa bitja in pojave, poiščejo povezave in sklepajo, primerjajo, zapisujejo, uporabljajo tabele in preproste grafe, predlagajo raziskovalna vprašanja, uporabljajo preproste pripomočke, predstavijo in poročajo). Medpredmetno povezovanje UN je prepuščeno učiteljevi, učiteljicini presoji. Tudi tukaj je lahko odgovoren odnos do okolja stična tema z družboslovjem (Novak s sod. 2003).

Povzemamo kratke opise posameznih načel in metod, primernih za razvoj jezikovne pismenosti, ki veljajo tudi pri pouku naravoslovja (Lipavc Oštir in Jazbec 2010).

Pouk naj bo **naravnan na življenjski svet** in organiziran konkretno, v situacijskih priložnostih in pogostem izmenjavanju aktivnosti. To pogojuje pogoste in krajše učne korake in velja toliko bolj, kolikor mlajši so otroci. **Naravnan naj bo na konkretna dejanja.** Izjave v ciljnem jeziku vežemo na aktivnosti, v katere so vključeni. Otroci načrtujejo, delajo, opazujejo, razumejo in ponavljajo. Vključevanje otrok v komunikacijo v tujem jeziku se dogaja na vseh ravneh pouka, in sicer od načrtovanja, spoznavanja do vrednotenja vsebin pouka. Smiselno je **uvajati konkretne situacije in teme**, ki jih otroci po eni strani že poznajo, po drugi pa naj bi jih šele spoznali. Razumevanje v tujem jeziku (tako kot razumevanje v prvem jeziku) je odvisno od tega, če bodo otroci na osnovi svojega znanja in vedenja lahko

na osnovi situacije in teme sklepali na vsebine. Pomembno je, da vsi učenci, učenke sodelujejo pri pouku in igri, saj sodelovanje doživljajo pozitivno.

Predmet Naravoslovje in tehnika v osnovni šoli nadgrajuje predmet SPO iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Povezovanje s predmetom Naravoslovje in tehnika (NiT) je za učenje drugega jezika manj spontano, saj cilji obeh predmetov več ne izhajajo iz otroka (človeka) in njegovega okolja, ampak se postopno usmerja navzven v razvoj in nadgradnjo temeljnega naravoslovnega in tehničnega znanja, spretnosti ter stališč, reševanje problemov in vključevanje v družbo. Še vedno je poudarek je na izkustvenem doživljanju, na lastnem in izkustvu drugih. V Učnem načrtu Naravoslovje in tehnika (2011) so navedeni splošni in operativni cilji ter standardi znanja za poglavji Živa narava in Vpliv človeka na okolje, ki vključujejo temeljne naravoslovne koncepte, uporabo osnovnega izrazoslovja, pridobivanje, obdelavo in vrednotenje podatkov, razvijanje eksperimentalnih spretnosti in metod raziskovanja., stališč in odnosov. Otroci vedo, razumejo, opišejo, navedejo, poznajo, razložijo, naštejejo, navedejo, sklepajo, razlikujejo: celično zgradbo organizmov, fotosintezo in celično dihanje, zgradbo, delovanje, razmnoževanje in razvoj, prilagoditve ter razvščanje rastlin in živali. Medpredmetno povezovanje UN je usmerjeno v razvoj spretnosti, ki se lahko uporabljajo v različnih okoliščinah, kot so IKT, obdelava podatkov, kritično mišljenje ...

3.2.1 Učenje preko avtentičnih situacij in smiselnih vsebin

SDTJ se najbolje uči preko avtentičnih situacij in smiselnih vsebin, za katere imajo otroci resnično željo in namen, da se jih naučijo. Eden najboljših načinov učenja drugega/novega jezika je, da se ga naučijo (usvajajo?) v ciljnem jeziku v povezavi z različnimi vedami, kot so biologija, družbene vede, matematika itd. Učenje jezika v povezavi s smiselnimi vsebinami spodbuja motivacijo, ki je posledica resnične želje za govor, poslušanje, branje, pisanje in razmišljanje. Ob tem je vloga učitelja, učiteljice, da ugotovi, kaj otroci že vedo, nato pa jim pomaga najti povezavo med tem, kar se zdaj učijo, in tem, kar že znajo. Tako se pospeši vsebinski del učenja. Otroke je treba spodbuditi, da se naučijo novega načina izražanja že znanega koncepta in od tam naprej gradijo (razvijajo?) nove koncepte in znanja. Pomembno je torej osredotočanje namesto na to, česar ne znajo, da se osredotočajo na to, kar že vedo (Dong 2002). Povezovanje vsebine z jezikom tako koristi obema. Neposredne, zanimive izkušnje znanosti so odlično okolje za razvoj jezika in obratno

uporaba jezika v komunikaciji o izkušnjah, opažanjih in odkritjih je pomembna za razvoj razumevanja znanosti.

3.2.2 Spiralni model obravnave naravoslovja

Inštitut za iskustveni pristop (IFI, Institute for Inquiry), ki deluje v okviru ustanove Exploratorium (Znanstveni muzej v San Franciscu), je predstavil ključne značilnosti in temeljna načela lastne izobraževalne vloge, ki temelji na predpostavki, da raziskovalni pristopi k znanosti zahtevajo več komunikacije in zato spodbujajo jezikovne kompetence in njihov jezikovni razvoj. Ugotavljajo, da ukvarjanje z naravoslovjem spodbuja oboje, učenje vsebine in razvoj jezika, zato je jezikovne kompetence mogoče razvijati tudi s posebnimi vrstami izkušenj, ki so povezane z ukvarjanjem z raziskovanjem in znanostjo. Njihovo glavno načelo je, da je treba jezik razvijati z uporabo, z namenom spodbujanja razumevanja in sporočanja idej. IFI je razvil konceptualni okvir za učenje naravoslovja, katerega center je znanstveno-raziskovalni pristop, ki je tesno povezan z razvojem jezikovnih kompetenc v pomenu znanstveno-raziskovalne izkušnje. Gre za psotavljanje vprašanj, uvajanje besedišča, načrtovanje in izražanje idej ter razpravljanje o njih. Z izkustvenim pristopom, govorno, bralno, slušno in pisno komunikacijo otroci in učenci, učenke razvijajo naravoslovno pismenost (Developing Language in the Context of Science: A View from the Institute for Inquiry®).

IFI predstavlja spiralni model za obravnavo naravoslovja v povezavi z razvojem jezikovne pismenosti. **Spiralno učenje oziroma razvojno-procesno učenje** pomeni, da se obravnavane vsebine usmerjeno in smiselno širijo ter nadgrajujejo in ne zgolj širijo in ponavljajo, kot je to praksa pri nas pri t. i. cikličnem učenju (Lipavc Oštir in Jazbec 2010). Spiralni model prikazuje dinamiko sodelovanja med znanstvenim raziskovanjem in razvojem jezika v eni sami učni enoti. Spirani model ponazarja, kako se je treba spoprijeti z jezikovnimi zahtevami v povezavi z obravnavanimi vsebinami.

Predstavljamo primer spiralnega modela učenja ((Developing Language in the Context of Science: A View from the Institute for Inquiry), ki prikazuje učno enoto Spoznavanje polžev (slika 1). Gre za vrsto praktičnih dejavnosti, govornega in pisnega sporazumevanja na področju naravoslovja, ki ga je učitelj tretjega razreda načrtoval za tri dni pouka.

Učitelj začne učno enoto s pogovorom o predhodnih izkušnjah o polžih, da bi ugotovil obstoječe znanje (1). Učenci in učenke praktično raziskujejo in opazujejo polže – **samostojno opazovanje**. Učitelj jih prosi, da svoja opažanja delijo s svojimi partnerji v skupini (2). Ko se začnejo pogovarjati o barvi, velikosti in obliki polžev, učitelj spozna, da so njihovi opisi preveč enostavni in da je to primeren trenutek za kratko mini lekcijo o pridevnikih, ki bi lahko razširili nabor besed za opis polžev (i). Sledi **vodeno opazovanje**, ko učitelj skupaj z otroki/učenci in učenkami spozna polže in skupaj razširijo nabor specifičnih pridevnikov (rjavkasto-sivi, črtasti, sluzasti itd.), ki jih dodajo v nastajajočo preglednico »Pridevniki za opisovanje polžev«. Medsebojna povezanost dejavnosti, ki je vključevala izkušnjo opazovanja polžev in nato njihove opise, oboje vodeno s strani učitelja, pomaga otrokom/učencem in učenkam prepoznati podrobnosti, podobnosti in razlike med opazovanimi polži. To jih je v nadaljevanju spodbudilo k nadaljnji komunikaciji o polžih na nivoju cele skupine (3). Preglednica »Pridevniki za opisovanje polžev« je postala del okolja v učilnici in služila kot predloga za nadaljnje pogovore o opažanjih.

Pridevniška preglednica in in razgovor o raziskovanju sta osnova za nadaljnje, bolj poglobljeno raziskovanje polžev (4). Po drugem raziskovanju učitelj vodi mini učno enoto, kako napisati opise polžev (ii). Ta mini učna enota pripravi otroke/učence in učenke do sinteze lastnih opažanj in novega razumevanja polžev (5). Jezik, ki so ga pred tem uporabljali v znanstveno-raziskovalnem pogovoru, in na novo usvojene besede, zajete v preglednici polžjih pridevnikov, opisi in razprava so viri njihovega napredka. Ta učna enota je predstavljala osnovo za usvajanje naslednjih eksperimentalnih učnih enot, ko so otroci, učenci in učenke govorili, pisali, da bi izvedeli čim več o polžji anatomiji, gibanju in prehrani.



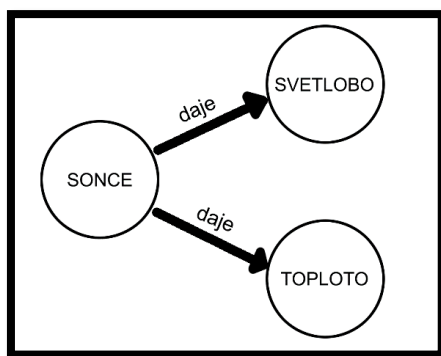
Slika 1: Učna enota Polži. Kaj vse lahko opazimo na polžih?

Povzeto po Developing Language in the Context of Science: A View from the Institute for Inquiry®.

3.2.3 Pojemni zemljevidi

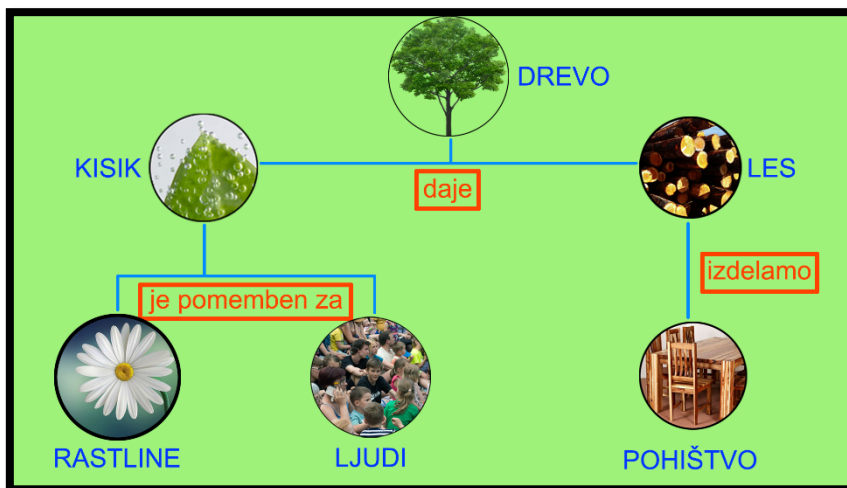
Učenje naravoslovja je odvisno od konstrukcije znanja, ki se dogaja v smiselno izvedenem učnem procesu (Ghorai in Guha 2018). Gradnjo znanja, kjer nove pojme povežemo z že znanimi tako, da s povezovanjem prikažemo razumevanje odnosov med izbranimi pojmi, imenujemo izdelava pojmovnih zemljevidov (angl. Concept mapping). Tako je gradnja pojmovnih zemljevidov učinkovita vizualna strategija poučevanja in učenja za oblikovanje hierarhičnih odnosov med naravoslovnimi pojmi (Dhull in Verma 2020).

Za pojmovne zemljevide je značilno, da je njihova struktura dobro načrtovana: temeljni pojmi so na vrhu ali na sredini, podrejeni pojmi pa so nižje ali razporejeni v koncentričnih krogih. Črte kot povezave med pojmi nakazujejo povezave med njimi in smiselno je, če povezave med pojmi kažejo na odnose med pojmi, ki jih lahko uporabimo v trditvi (Torkar, Krnel, Chocholouskova in Humby 2017). Tako pripravljene pojmovni zemljevidi pomagajo razumeti povezave med naravoslovnimi pojmi in omogočajo njihovo vizualizacijo, saj si otroci ustvarijo logično sliko struktur. V predšolskem obdobju, kjer se metoda manj uporablja, so tudi pojmovni zemljevidi bolj preprosti (slika 2) ali celo slikovni, medtem ko v nadaljevanju šolanja postajajo bolj zapleteni (slika 3). Risbe ali slike lahko uporabljajo tudi otroci, ki govorijo drug jezik ali jim je SDTJ ali imajo težave z branjem ali pisanjem (Pearson in Somekh 2003 v Birbili 2007). Prav tako je v drugem triletju OŠ glede na razvoj digitalnih kompetenc že pričakovati, da bodo otroci ustvarjali pojmovne zemljevide s pomočjo računalniških orodij (npr: c-map tools, Mind Map).



Slika 2: Primer enostavnega pojmovnega zemljevida o pomenu Sonca

Vir: prirejeno po (Birbil 2007)



Slika 3: Primer hierarhičnega pojmovnega zemljevida o vlogi dreves

Vir: prirejeno po (Dhull in Verma 2020)

3.2.4 Smiselna raba IKT

Kakor gradnja pojmovnih zemljevidov s pomočjo računalniških aplikacij omogoča enostavno organiziranje pojmov, tako lahko smiselna raba IKT pripomore k premagovanju jezikovnih ovir za otroke, ki jim je SDTJ (primer: Cyparsade, Auckloo, Belath, Dookhee in Hurreeram 2013). O potrebnosti ustvarjanja priložnosti za doseganje učenja pojmov in njihovega pomena piše tudi William (2007). V okviru študentskega projekta Učni sistem za vzgojno-izobraževalno delo učiteljev s tujci smo v zavedanju, da se učitelji in vzgojitelji spopadajo z nelahkimi situacijami pri vključevanju otrok, ki jim je SDTJ, pripravili priročnik *Priložnosti za uspeh – Priročnik za vzgojitelje in učitelje pri delu z otroki in mladostniki*, ki prihajajo iz drugih kulturnih okolij (ur. Licardo in Golob 2017). V okviru priročnika so predstavljeni primeri uspešnega premagovanja jezikovnih ovir, in sicer predvsem na področju naravoslovja, kjer so uporabljene igrifikacijske metode in smiselno integrirane v prosto dostopno digitalno učno okolje. Pripravljenih je veliko gradiv za urjenje naravoslovnega besedišča in vizualiziranih pojmov, uporabe piktogramov (simbolni jezik, ki ga razumejo mladi iz različnih jezikovnih okolij zaradi vsakodnevne rabe digitalnih aplikacij), prav tako je pripravljenih več zgledov uporabe videonavodil za samostojno eksperimentalno delo učencev in učenk, kjer preko vizualizacije otroci, ki jim je SDTJ, lažje razumejo potrebne korake dela in se vključijo v izvedbo, kakor če bi pričakovali, da ustrezno razumejo napisano ali povedano. Gradiva so

pripravljena tako za otroke v vrtcu (slika 4), kakor tudi po celi vertikali OŠ (slika 5) in nekaj primerov za srednješolsko izobraževanje.



Slika 4: Zaslonska slika gradiva Spoznavanje besed za barve, namenjena predšolskim otrokom pri učenju barv v slovenskem jeziku in glasovnem preverjanju v nekaterih pogostih jezikih otrok, ki jim je SDTJ (bosanski jezik, arabščina, albanščina) (Brunšek in Licardo v Licardo in Golob 2017)

Vir: <https://itms.b2bcenter.si/en/node/226/take>



Slika 5: Zaslonska slika video navodila za pripravo peščenega filtra gradiva Voda namenjenega otrokom, ki jim je SDTJ (Murko, J in Golob, N v ur. Licardo, Golob 2017)

Vir: <https://itms.b2bcenter.si/en/node/181/take>

3.3 Kaj lahko poučevanju drugega jezika ponudi pristop CLIL ali metoda poučevanja tujega jezika?

Zanimivo možnost poučevanja SDTJ predstavlja pristop CLIL (Content and Language Integrated Learning) ali metoda poučevanja tujih jezikov. CLIL v slovenskem prevodu pomeni vsebinsko in jezikovno integrirano učenje. CLIL je po definiciji dvojno usmerjen izobraževalni pristop, pri katerem se dodaten jezik uporablja za učenje in poučevanje tako vsebine kot jezika (Coyle, Hood in Marsh 2010). Za potrebe jezikovnega učena so vsebine splošnega kurikulumu obravnavane v okviru pouka tujega jezika (Cross 2013). Prednost CLIL pristopa je možnost vključevanja tem, ki se običajno ujemajo ali presejajo enojezične pristope, vendar pa pomembno prispevajo k razvoju jezikovne pismenosti, višajo raven medkulturne zavesti in razvoj ključnih kompetenc ter s tem povečajo motivacijo, sodelovanje in

zadovoljstvo vključenih v učni proces (Cross 2013, Ball s sod. 2016). Pristop CLIL in metoda sta uspešna predvsem zato, ker se približata naravnemu usvajanju jezikov (Lipavic Oštir s sod. 2015). Poročajo, da pristop CLIL usvajanje nejezikovnih vsebin dviga motivacijo in izboljša razumevanje teh vsebin. Avtorici ugotavljata, da so v primerjavi z družboslovnimi za CLIL obravnavo ugodnejše naravoslovno obarvane vsebine in to pojsnujeta z eksperimentalno naravo predmetov (Lipavic Oštir s sod. 2015).

Trenutno še vedno primanjkuje materialov za pristop CLIL poučevanja (Lipavic Oštir s sod. 2015). Najbrž tudi zato, ker njihova priprava ni enostavna. Pri pripravi materialov za CLIL so lahko vsebine pretirano poenostavljene, prevladujejo samo določene komponente jezikovnega znanja, druge pa so zanemarjene in/ali v gradivih najdemo samo nižja taksonomska znanja. Zato priprava materialov za CLIL zahteva prave povezave med razvojem jezikovnih in predmetnih kompetenc. Lipavic Oštir je s sodelavci (2015) ovrednotila učno enoto (UE) na temo človeško telo pri predmetu Naravoslovje in tehnika (NIT). Učna enota je sledila naslednjim ciljem: otroci prepoznajo, poimenujejo in opišejo dele človeškega telesa (NIT) in otroci se govorno in pisno sporazumevajo o znani temi v tujem jeziku (TJ). Učencem in učenkam so najprej na modelu dojenčka predstavili osnovna poimenovanja delov telesa. Učenci nato ob sliko otroka njihove starosti dopisujejo ustrezna poimenovanja, pri čemer so zapisi TJ podani ob strani. Zaključni se z besedno solato, tj. s tabelo s črkami, v kateri otroci dele telesa poiščejo in prečrtajo. Gledano z jezikovnega vidika je ura korektna. Pogled z vsebinske perspektive pokaže, da učenci in učenke, stari 10 let, ne čutijo kognitivnega izziva ob prepoznavanju delov telesa, kot so glava, roke, noge, zato motivacija za delo pade (Lipavic Oštir s sod. 2015). Obravnava naravoslovne vsebine, omenjene v zgornjem odstavku, bi bile bolj primerna za mlajše otroke (Lipavic Oštir s sod. 2015).

V okviru projekta Sporazumevanje v tujih jezikih (2008–2010) za nemščino in angleščino so za mlajše otroke v prvem triletju šolanja nastale zanimive didaktične enote, pripravljene za naravoslovje, predstavljene v gradivu CLIL, Pot v večjezičnost (Lipavic Oštir in Jazbec 2010). Gradivo je odličen zgled usvajanja tujega jezika, uporaben tudi za usvajanje drugega jezika, s splošnimi cilji in kompetencami, za razvoj jezikovnih in nejezikovnih znanj, jezikovnih in spoznavnih zmožnosti, spretnosti, stališč in vrednot, ki vključuje kompetence za vseživljenjsko učenje. V monografiji najdemo zglede prakse (tabela 2), povezane s spoznavanjem naravoslovja. Vsa navodila v monografiji so podana v slovenščini. Učenje tujega

jezika CLIL je potekalo enkrat tedensko v okviru krožka v sodelovanju z učiteljico razrednega pouka ali brez nje. Dodana vrednost učnih enot so refleksije na koncu vsake učne enote, v katerih vsak izvajalec, izvajalka pojasni, ali je delo potekalo načrtovano, kakšne so bile medpredmetne povezave, ali in kako so sodelovali otroci s posebnimi potrebami, kako je potekala komunikacija; v slovenščini ali dvojezično.

Tabela 2: Učne enote za poučevanje tujega jezika v okviru CLIL

Didaktični sklop:	Didaktična enota:	Razred
Jaz in zdravje	Zdrava prehrana – sadje	1.
Kaj zmorem narediti	Plovnost predmetov	1.
Jaz in zdravje	Sadni krožnik	2.
Gibanje in sledi	Sledi	2.
Jaz in narava	Živa bitja	2.
Kaj zmorem narediti	Iz česa je kaj	2.
Jaz in narava	Na vrtu	3.
Jaz in narava	Živali in njihova življenjska okolja	3.
Jaz in narava	Letni časi	2. in 3.

Vir: Pot v večjezičnost, 2010. Spoznavanje okolja in tuji jezik, 68–80.

4 Sklep

V poglavju najprej predstavimo naravo naravoslovne pismenosti s poudarkom na jeziku naravoslovja. Nato prikažemo, kako se lahko učenje SDTJ vključuje v kurikule in učne načrte, povezane z naravoslovjem po celi vertikali izobraževanja od vrtca do osnovne šole. Sledi nekaj primerov dobre prakse, povzetih po domačih in tujih virih, ki z metodami aktivnega učenja pomagajo osmisliti razvijanje naravoslovnih pojmov in njihovega pravega pomena, kot ga imajo v znanosti, čeravno pri tem uporabljajo vsakdanje življenjske situacije in izhajajo iz otrokovega neposrednega okolja. Ker so naravoslovni pojmi velikokrat zahtevni za razumevanje, spodbujamo učitelje in učiteljice, da smiselno uporabljajo gradiva, ki so nastala v okviru različnih projektov (NA-MA POTI, Razvijanje naravoslovnih kompetenc, CLIL, ŠIPK USTuj, DEAL in drugih) in so namenjena premagovanju učnih težav tudi na področju naravoslovnega izobraževanja.

Viri in literatura

Adbo, Karina in Clara Vidal Carulla, 2019: Designing play-based learning chemistry activities in the preschool environment. *Chemistry Education Research and Practice* 20/3. 542–553.

- Ball, Phil, Kelly, Keith in John Clegg, 2016: *Putting CLIL into Practice: Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford University Press.
- Birbili, Maria, 2007: Mapping Knowledge: Concept Maps in Early Childhood Education. *Early Childhood Research & Practice* 8/2. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084931.pdf>>. (Dostop 25. 5. 2021.)
- Bloom, Benjamin S., Engelhart, M., D., Furst, E.J, Hill, W. In David R. Krathwohl, 1956: *Taxonomy of educational objectives*. Volume I: The cognitive domain. New York: McKay.
- Coyle, Do, Hood, Philip in David Marsh, 2010: *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Cross, Russell, 2013: *Research and Evaluation of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) Approach to Teaching and Learning Languages in Victorian Schools*. Victorian Department of Education and Early Childhood.
- Cyparsade, Mohun, Auckloo, Pritee, Belath, Ismut, Dookhee, Helina, in Navin Hurreeram, 2013: Beating the language barrier in science education: In-service educators' coping with slow learners in Mauritius. *Science Education International* 24/4. 402–415.
- Čepič, Mojca, 2017: Strokovni jezik in komunikacija v poučevanju naravoslovnih predmetov. 4. konferenca učiteljev naravoslovnih predmetov – NAK 2017, Laško, 26. in 27. oktober 2017. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <<http://www.zrss.si/nak2017/program-cetrtek/>>. (Dostop 24. 5. 2021.)
- Developing Language in the Context of Science: A View from the Institute for Inquiry. The Institute for Inquiry (IFI) program of professional development in Sonoma, "Educators Guide for Inquiry-based Science and English Language Development", under a grant from U.S. Department of Education, Investing in Innovation (i3) program. <<https://www.exploratorium.edu/education/ifi/inquiry-and-eld/educators-guide/>>. (Dostop 25. 5. 2021.)
- Dhull, Poonam in Verma Gunjan, 2020: Use of Concept Mapping for Teaching Science. *The International journal of analytical and experimental modal analysis* 12/3. 2481–2491.
- Eshach, Haim in Fried, Michael, 2005: Should Science be Taught in Early Childhood?. *Journal of Science Education and Technology* 14/3. 315–336.
- Ferreira, Johanna G. , 2011: Teaching Life Sciences to English second language learners: what do teachers do?. *South African journal of education* 31/1. 102–113.
- Gelman, Rochel in Breneman, Kimberly, 2004: Science learning pathways for young children. *Early Childhood Research Quarterly* 19(1). 150–158. <<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.009>>. (Dostop 20. 5. 2021.)
- Ghorai, Santanu in Guha, Abhijit, 2018: Effect of Concept Mapping Teaching Strategy on Physical Science Achievement in Relation to Intelligence Level. *International Journal for Research in Engineering Application & Management* 4/5. 219–225.
- Jazbec, Saša, Lipavic Oštir, Aja, Pižorn, Karmen, Dagarin Fojkar, Mateja, Pevec Semec, Katica in Neva Šečerov, 2010: *Pot v večjezičnost–zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Zavod Kolar, Metoda, 2011: Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja [Elektronski vir] / predmetna komisija Metoda Kolar, Dušan Krnel, Alenka Velkavrh. El. knjiga. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Juričić, Đulijana, 2014: Pomen strokovnega jezika za razvoj naravoslovne pismenosti. *Didakta* 24/174. 24–27.
- Kolar, Metoda, Krnel, Dušan in Alenka Velkavrh 2001: *Spoznavanje okolja. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. <učni načrt (gov.si) >. (Dostop 15. 5. 2021.)
- Krathwohl, David R., in Lorin W. Anderson. (ur.), 2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman Balek.
- Kurikulum za vrste*, 1999: Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana: Urad za šolstvo. <http://www.mizks.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/predsolska_vzgoja/vrste_programov/>. (Dostop 25. 5. 2021.)

- Licardo, Marta in Golob, Nika (ur.), 2017: *Priložnosti za uspeh: priročnik za vzgojitelje in učitelje pri delu z otroki in mladostniki, ki prihajajo iz drugih kulturnih okolij*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Lipavic Oštir, Alja, (ur.) in Saša Jazbec (ur.), 2010. *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <<http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>>. (Dostop 25. 5. 2021.)
- Lipavic Oštir, Alja, Lipovec, Alenka in Martina Rajšp, 2015: CLIL – orodje za izbiro nejezikovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje* [online]. 8 1/2. 11–26. <<https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=eng&cid=68393>>. (Dostop 25. 5. 2021.)
- Marentič-Požarnik, Barica, 2002: Zahtevni cilji in metode okoljske vzgoje: iz teorije in izkušenj za prakso. Lah, Avguštin (ur.): *Izobraževanje o okolju za okolje prihodnosti*. Zbirka Usklajeno in sonaravno, št. 9. Ljubljana: Svet za varstvo okolja Republike Slovenije. 57–62.
- Marjanovič-Umek, Ljubica (ur.) 2001: *Otrok v vrtcu. Priročnik h kurikulumu za vrtece*. Maribor: Obzorja. 159–175.
- NA-MA POTI. Naravoslovna pismenost. Opredelevitev, gradniki s podgradniki in opisniki. 10. delovna verzija. <<https://www.zrss.si/projekti/projekt-na-ma-poti/>>. (Dostop 24. 5. 2021.)
- Novak, Tone (ur.) 2003: *Začetno naravoslovje z metodiko*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- OECD, 2018: *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publishing. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264305274-en>>. (Dostop 19. 5. 2021.)
- Oliveira, Alandcom W. 2010: Improving teacher questioning in science inquiry discussions through professional development. *Journal of Research in Science Teaching* 47/4. 422–453.
- Samuelsson, Robin, 2021: Environments for Imitation: Second-Language Use and Development Through Embodied Participation in Preschool Routine Activities. *Journal of Research in Childhood Education* 35/1. 22–40.
- Sinjur, Andreja, 2018: Kaj vpliva na uspešno vključevanje priseljskih učencev v slovenske šole. V M. Marovič in A. Sinjur (ur.), *Véčdimenzionalnost socialnopedagoških diskurzov*. 149–169.
- Skribe-Dimec, Darja 2007: *Raziskovalne škatle: učni pripomočki za pouk naravoslovja*, Ljubljana: Založba Modrijan.
- Sporazumevanje v tujih jezikih/ Uvajanje tujega jezika (UTJ) in jezikovnega/medkulturnega uzavečanja (jūMU) v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ (2008–2010)*. <<http://www.zrss.si/projektiess/default.asp?pr=3&tiz=b1>>. (Dostop 25. 5. 2021.)
- Štraus, Mojca, Šterman Ivančič, Klaudija in Štigl, Simona, 2016: *PISA 2015. Naravoslovni, matematični in bralni dosežki slovenskih učencev in učencev v mednarodni primerjavi*. Nacionalno poročilo o raziskavi. Pedagoški inštitut, Ljubljana. <<https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/PISA2015NacionalnoPorocilo.pdf>>. (Dostop 19. 5. 2021.)
- Torkar, Gregor, Krnel, Dušan, Chocholoušková, Zdeňka in Penny, Humby, 2017: Using a concept map to evaluate pedagogical value of a serious game about plant ecology. Krnel, Dušan (ur.): *TEALEAF*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 77–91. <<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-FEM4MPDD/fa03e3dc-0a71-4be8-9097-243e45a674f5/PDF>>. (Dostop 24. 5. 2021.)
- William, S. Carlsen, 2007: Language and Science Learning. Abell K., Sandra, in Lederman G., Norman (ur.). *Handbook of research on science education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 57–74.

GLASBA IN USTVARJALNI GIB KOT SPODBUDA ZA RAZVOJ JEZIKOVNIH ZMOŽNOSTI OTROK

OLGA DENAC IN ANA TINA JURGEC

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
E-pošta: olga.denac@um.si, ana.jurgec1@um.si

Povzetek S povezovanjem različnih predmetnih področij in različnih vidikov otrokovega razvoja in učenja vplivamo na celostni razvoj otrokove osebnosti. Celostno učenje je pristop, ki omogoča, še posebej otrokom iz drugih kulturnih okolij, razvoj jezikovnih kompetenc in različnih vrst pismenosti. V obdobju otroštva predstavljajo glasba, gib in jezik nedeljivo celoto. Z integracijo glasbenih, gibalno-plesnih in jezikovnih dejavnosti se odprejo nove poti k doživljanju in razumevanju celostnega sveta. Ritem kot glasbeni element je v tesni povezavi z gibalnim in besednim ritmom. S pomočjo gibanja in besede se otroci v večji meri poglobijo v glasbene elemente in samo strukturo glasbe. V poglavju bomo pojasnili pomen medpredmetnih povezav področij glasbe, ustvarjalnega giba in jezika ter na primerih glasbenih in gibalno-plesnih dejavnosti prikazali možnosti uresničevanja jezikovno-komunikacijskih ciljev.

Ključne besede:

celostno
učenje,
medpredmetno
načrtovanje,
glasba,
ustvarjalni
gib,
jezik

LANGUAGE OF SCIENCE AND DEVELOPMENT OF SCIENCE LITERACY

OLGA DENAC & ANA TINA JURGEČ

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
E-mail: olga.denac@um.si, ana.jurjec1@um.si

Abstract By connecting different subject areas and various aspects of a child's development and learning, we influence the holistic development of a child's personality. Holistic learning is an approach that enables the development of linguistic competences and various types of literacy, particularly in children of foreign cultural backgrounds. In childhood, music, movement and language represent an indivisible whole. Integration of musical, movement-dance and language activities opens new paths towards experiencing and comprehension of a holistic world. Rhythm as a musical element is closely connected to the rhythm of movement and the rhythm of words. Movement and words help children to immerse deeper into musical elements and the very texture of music. The present paper explains the importance of cross-curricular connections between music, creative movement, and language and provides the possible implementation of language-communication objectives through practical examples of music and movement-dance activities.

Keywords:

holistic
learning,
cross-curriculum
planning,
music,
creative
movement,
language

1 Uvod

Jezikovno-komunikacijske sposobnosti otrok so v zadnjih letih v središču pozornosti, pogosto v jezikovno manj ugodnem okolju, ki ga doživljajo otroci priseljencev ali v povezavi s socialno-ekonomskim statusom staršev in pripravo otrok na izobraževanje. Vsi otroci bi morali imeti enake možnosti za vzgojo in izobraževanje ne glede na razlike, ki so med njimi. Zato je potreben sistematičen pristop k iskanju inovativnih načinov učenja jezika in za razvoj pismenosti, še posebej za otroke, ki se srečujejo s težavami v izražanju in komunikaciji.

Celostno oz. veččutno učenje, ki med seboj povezuje verbalni, predstavn in fizični (gibalni) način učenja otroka (Geršak 2013), je pristop, ki je dobrodošel še posebej takrat, ko imamo v razredu učence in učenke iz različnih okolij, z različnimi učnimi stili in stili zaznavanja (Cencič 2017). Takšen pristop ni enostransko usmerjen le na besedno-simbolično ter spoznavno raven, temveč gradi na celovitosti čutne in telesne izkušnje ter upošteva čustvene in socialne potrebe otrok (Marentič Požarnik 2008: 120). Zato je pomembno, da v različne vzgojno-izobraževalne dejavnosti poleg sluha, vida in govora, vključimo tudi telesno aktivnost, saj s tem zadovoljimo potrebe in pričakovanja celotne skupine, ki jo poučujemo. Učenje in usvajanje vsebin postane za skupino tako prijetnejše, enostavnejše, zapomnitev trajnejša in uspehi v povprečju veliko boljši (Šepec 2013).

Didaktični pristop medpredmetnega povezovanja je izhodišče za implementacijo jezikovno-komunikacijskih ciljev na različnih področjih dejavnosti. Izkušnje kažejo, da otroci pri medpredmetnem reševanju učnih situacij razvijajo tudi interes in motivacijo za učenje ter poglobljajo razumevanje in uporabo znanja. Poleg tega dosegajo boljše učne uspehe, kažejo bolj kakovostne medosebne odnose in zavzetost za učenje, izražajo samozavest ter so zmožni vzpostavljati transfer učnih znanj in spretnosti med različnimi predmetnimi področji (Bevc 2005).

Medpredmetno načrtovanje v predšolski in šolski pedagoški praksi temelji na povezovanju področij v smislu vsebine ter vidikov otrokovega razvoja in učenja. Integracija ne pogojuje enakovredne zastopanosti predmetnih področij v posamezni didaktični enoti. Določeno predmetno področje je lahko v podrejenem ali nadrejenem položaju glede na ostala področja (npr. v umetniškem doživljanju otroka ni natančne opredeljenosti posameznih umetnostnih področij; plesno ustvarjanje

povežemo z odgovarjajočo glasbeno spremljavo ter z literarnim delom, ki dogajanje ilustrira; v tem primeru sta glasbeno in jezikovno področje podrejena plesnemu ustvarjanju). Slediti moramo cilju, da otroci s pomočjo raznovrstnih dejavnosti dobivajo spodbude za doživljanje in razumevanje celostnega sveta in s tem razvijajo lasten kreativni potencial. Seveda pa se takšna celostna vzgoja lahko uresničuje le kot dinamičen proces v sodelovanju otrok in vzgojitelja, vzgojiteljice, učitelja, učiteljice.

2 Medpredmetne povezave

2.1 Glasba in jezik

Povezanost med glasbo in besedo sega v davno preteklost, kjer lahko opazimo skladnost med glasbeno in besedno vsebino. Rezultati raziskave Jessice Pitt (2020) potrjujejo, da so otroci preko glasbenih dejavnosti (igranje na glasbila, glasbeno ustvarjanje, glasbene igre) postali spretnejši v sporazumevanju in komunikaciji s sovrstniki, hkrati pa tudi samozavestnejši, saj govor ni bil edino sredstvo sporazumevanja. Tudi Lily Chen-Hafteck (1997) omenja tesno povezavo med glasbenim in jezikovnim razvojem v zgodnjem obdobju otroštva ter izpostavi pomen povezave glasbe in jezika za uspešnejše učenje. Avtorice Beatriz Ilari, Lily Chen-Hafteck in Lisa Crawford (2013) so raziskovale odnos med petjem in kulturnim razumevanjem. Ko pojemo pesmi iz različnih kultur, imamo priložnost spoznati kulturo drugih narodov in bolje razumeti tudi svojo kulturo. Tako lahko petje pesmi iz različnih kultur igra pomembno vlogo pri oblikovanju identitete lastnega in tujega naroda. Petje večkulturnih pesmi lahko tudi spodbuja dobro počutje učencev in učenk. Rezultati raziskav (Politimou idr. 2018, Politimou idr. 2019, Putkinen idr. 2013, Putkinen idr. 2013a) kažejo, da so neformalne glasbene dejavnosti pozitivno povezane z razvojem glasbenih sposobnosti otrok in da petje in ples pozitivno vplivata tudi na jezikovni razvoj otrok, kjer si otroci intenzivneje razvijajo sposobnosti zaznavanja in razlikovanja med zvoki. Tudi Susan Hallam (2010) je raziskovala vpliv glasbe na intelektualni, socialni in osebni razvoj otrok in mladostnikov. Meni, da z glasbenimi dejavnostmi vplivamo na razvoj jezika, pismenosti, računanja, ustvarjalnosti, fine motorike, koordinacije, pozornosti, samozavesti, čustvene občutljivosti in socialnih veščin.

2.2 Ustvarjalni gib in jezik

Številne raziskave s področij kognitivne znanosti, nevroznanosti in umetne inteligence kažejo na to, da je narava človeškega uma v veliki meri določena s telesom človeka (McNernei 2001); možgani so del telesa, telo pa filtrira informacije iz okolja (Westerman idr. 2007, v Goswami 2008: 400). Primarni dejavnik v razvoju kognitivnih procesov pri otroku je senzomotorična aktivnost in ravno skozi fizično oz. senzorično interakcijo z okoljem otroci sčasoma razvijejo višje nivojske spretnosti mišljenja (Piaget 1952). Prav tako Marianne Frostig (1989) izpostavlja, da gibanje vpliva tudi na temeljne sposobnosti, ki so osnova učenju. Te so: spomin, zaznavanje, zbranost, prilagajanje v času in prostoru, asociativni procesi in reševanje problemov. Vse te sposobnosti so osnova pri razumevanju govora drugih (receptivni govor) in pri govornem izražanju (ekspresivni govor), ki jih spodbujamo tudi z gibalnimi dejavnostmi (Kroflič in Gobec 1995). Metoda ustvarjalnega giba spodbuja razvoj otrokovih jezikovnih kompetenc ter vpliva tudi na doživljanje literarnih del (na primer čustvenega stanja junakov v zgodbi) in drugih situacij (Griss 1998, Geršak 2006).

Raziskave o multimodalnih virih in zgodnjem učenju so pokazale, da vključevanje gibanja, gest in izražanja vpliva na otrokovo jezikovno razumevanje in spomin (Gersten in Geva 2003, Hardison in Sonchaeng 2005, Kress 2009, Moses 2013, Peregoy in Boyle 2008, Rieg in priPaquette 2009, Silverman 2007). Tako številni avtorji (Geršak 2013, Kroflič in Gobec, 1995; Griss 1998) navajajo dejavnosti, s katerimi otrok skozi gib razvija jezikovne zmožnosti in opismenjevanje, kot npr.:

- vaje za orientacijo v prostoru,
- pripovedovanje zgodbe skozi gib,
- vživljanje v različne situacije, like,
- glasovno izražanje med gibanjem,
- glasovno ritmično spremljanje gibanja,
- govor ali petje v gibalnih in rajalnih igratih,
- pisanje in oblikovanje črk s celim telesom (individualno ali v skupini),
- gibalne igre za utrjevanje abecede, branja in pisanja,
- gibalno prikazovanje protipomenk/sopomenk/nadpomenk/podpomenk (npr. na dano besedo iščemo protipomenko in jo prikažemo skozi gibanje),

- ponazarjanje izgovorjenih besed skozi gib,
- povezovanje giba in govora v dramatizaciji,
- uporaba ustvarjalnega giba in plesa pri kreativnem pisanju (različna čustva lahko otrok izkusi skozi gibanje in ples).

Wendy K. Mages (2006) izpostavlja, da utelešenje kretenj, uporaba giba in izražanja v dramskih dejavnostih vpliva na razumevanje jezika. Otroci pri dramatizaciji uporabljajo svoje telo in govor, kar jim omogoča, da se lahko dotaknejo, vidijo in izkusijo pomen besed v dramskem besedilu. Zato je pomembno, da prilagajamo načine poučevanja tako, da otrokom ustvarimo čim bolj spodbudno okolje, znotraj katerega bodo lahko uporabili vse svoje čute: navzven, ko sprejemamo informacije in zaznavamo svet, in navznoter, ko sprejete informacije predelujemo, o njih razmišljamo, podoživljamo izkušnje in si ustvarjamo svojo predstavo o dejanskem stanju stvari in dogodkov okoli nas (Šepec 2013).

2.3 Glasba in ustvarjalni gib

Če pogledamo v zgodovino različnih narodov, je glasba v večini kultur pogosto spremljala posamezne oblike plesnega izraza. Glede na antropološko pogojenost povezave med glasbo in plesom v tradicionalnih družbenih strukturah in tudi v različnih modernih slogih Tecumseh Fitch (2016) dopušča verjetnost, da sta ples in gibanje osrednja vidika evolucije glasbe. Številni znani glasbeni pedagogi, kot Emile-Jacques Dalcroze, Zoltan Kodaly, Carl Orff, in Shinseki Suzuki (Sarrazin 2016), so v proces poučevanja glasbe vključili gibanje. Dalcroze, oče euritmije (Eurhythmics), je postavil temelje razumevanja glasbe skozi gibanje (Bachmann 1995). Glasba, povezana s preprostim gibalnim izrazom ali z besedilom, omogoča globlje občutenje glasbe, doživljanje in boljše razumevanje ter odkrivanje njene lepote. Dalcroze je menil, da so lastnosti glasbe temeljne sile v človekovem življenju in poudaril povezanost glasbe tudi z drugimi umetnostmi, kot so ples, drama in poezija (Galikowska-Gajewska 2016).

Doživljanje in razumevanje glasbenega ritma je povezano z gibanjem oziroma s plesom. Prav tako pa tudi gibanje pomaga pri dojetanju metričnega utripa glasbe. Obstaja torej povezava med glasbenimi dražljaji in gibalnimi odzivi. Gibalni odziv na glasbo je lahko samo preprosto pozibavanje ali stopanje nazaj in naprej, lahko pa je tudi zahtevnejši gibalni izraz (Fitch 2016).

Ustvarjalni gib izhaja iz otrokovega notranjega doživljanja in izražanja. Otroka spodbujamo k uporabi lastnega naravnega giba, ob tem pa ga vodimo k raziskovanju različnih elementov plesa, kot so energija, prostor in čas (Kaufman in Ellis 2007). Poudarek je na spontanosti, izvirnosti in individualnosti v različnih gibalnih situacijah, v katerih posameznik, posameznica razvija lastni gibalni izraz (Joyce 1994, v Lobo in Winsler 2006: 503) in oblikuje ter ustvarja različne učno-vzgojne vsebine.

Susan Griss (1994) izpostavi prednosti uporabe ustvarjalnega giba v procesu učenja:

- skozi telo in gib otroci lažje dojemajo abstraktne informacije, jih ponotranjijo in je zato tudi zapomnitev trajnejša,
- ustvarjalni gib lahko razširi koncept celotnega jezika; npr. pri branju lahko otroci vsebino zgodbe doživijo tudi skozi gib in jo kasneje izrazijo tudi besedno,
- gibalna ponazoritev poezije, literature in ljudskih pripovedi omogoča otrokom spoznavanje različnih kultur,
- učenje skozi gib je pogosto čarobna pot za otroke, ki so nemirni in nimajo razvitih socialnih veščin, saj spodbuja komunikacijo, sodelovanje, kreativno razmišljanje in reševanje problemov.

Doživljanje glasbe je ključni element, ki pomeni osnovo za plesno izražanje in scensko podobo. Izbiramo glasbo, s katero vplivamo na razvoj ritmičnega posluha, glasbenega pomnjenja, usmerjene pozornosti, dojemanja tempa, glasnosti, trajanja. Za plesalca pa ima glasba pomembno vlogo tudi pri razvijanju glasbeno-plesnega mišljenja. Plesalcu moramo pojasniti, kako posamezni elementi, kot sta npr. glasbeni tempo in ritem, vplivajo na tempo, ritem in občutek gibanja (Sokovikova 2017). Tempo kot hitrost izvajanja glasbene teme je eno najučinkovitejših izraznih sredstev, ki določa naravo plesa. Anna Galikowska-Gajewska (2017) pa kot izrazno sredstvo izpostavi kot element gibalnega izraza tudi ton ter na določenih glasbenih primerih prikaže gibalno interpretacijo ob upoštevanju različnih lastnosti tona (barva, višina, trajanje in glasnost).

2.4 Glasba, ustvarjalni gib in jezik

Glasbena vzgoja v integraciji s plesno in z jezikovno vzgojo temelji tudi na misli Carla Orffa (1964), ki pravi, da osnovna glasba ni glasba sama po sebi – povezana je z gibanjem, s plesom in z govorom, je glasba, ki jo lahko vsak otrok doživi ne samo kot poslušalec, ampak tudi kot soigralec. Tudi konvergentna pedagogika izpostavlja pomen uporabe giba in glasbe pri poučevanju maternega jezika. Izhaja iz komunikacije popolne sprostitev telesa, razvoja orientacije, ritmično-gibalnih in ritmično-motoričnih vaj, prepoznavanja ritma, tona, nivojev, pojmov, ki pozneje vplivajo na lažjo orientacijo na papirju in razvijajo komunikacijskojezikovno kompetentnost (Wambach in Wambach 1999).

Izbor glasbenih dejavnosti in vsebin, ki jih želimo povezati s plesnim in z jezikovnim izrazom, pa moramo prilagoditi tudi starostni stopnji otrok in njihovim predhodnim izkušnjam. Prav tako moramo upoštevati umetniško vrednost glasbenih del, raznolikost glasbenih vsebin, splošni, jezikovni, glasbeni in gibalni razvoj otrok ter interes. Aktivno poslušanje glasbe otroka usmerja k poustvarjanju glasbenih vsebin v notranji predstavi. Otrok želi svoja doživetja glasbenega dela ali zvočne predstave tudi gibalno ali verbalno izraziti. Plesno izražanje lahko poteka individualno ali v skupini. Ustvarjanje v skupini ne more potekati brez komunikacije. Medsebojni odnos povzroča svojevrstno spodbujanje, pomoč in solidarnost ter hkrati tekmovanje s samim seboj in z drugimi.

Glasba, ustvarjalni gib in jezikovno izražanje nudijo številne možnosti za svobodno otroško kreativnost in imajo velik vpliv na vzgojo otrok. Vzgojitelj, vzgojiteljica, učitelj, učiteljica naj se izogne strogemu načrtovanju in vodenju aktivnosti za vsako ceno. V vzgojno-izobraževalnem procesu glasbene, plesne in jezikovne vzgoje ne moremo vedno izpeljati dejavnosti tako, kot smo jih v pripravi načrtovali, ker bodo tako prizadete otrokova domiselnost, spontanost in ustvarjalnost. Otrok naj posluša in opazuje, nato pa tudi sam glasbeno, plesno ali verbalno ustvarja. Sprejeti moramo različne spontane gibalne reakcije otrok, ponuditi možnost lastne glasbene in jezikovne interpretacije ter upoštevati individualne spodbude otrok.

3 Načrtovanje glasbenih in gibalno-plesnih dejavnosti, s katerimi spodbujamo verbalno in neverbalno komunikacijo otrok

Pesem omogoča otroku prvo glasbeno doživljanje in mu nudi različne izrazne možnosti. Bolj kot se vzgojitelj, vzgojiteljica, učitelj, učiteljica poglobi v otroško pesem, popolneje dojame vrednost pesmi v celotnem učnem procesu:

- petje veselih, umirjenih, nežnih pesmi vzbuja pri otrocih različna razpoloženja,
- skladnost melodije, ritma in besedila pesmi vpliva na razvoj estetskih občutkov in glasbenega okusa,
- s petjem pesmi vplivamo na razvoj glasbenih sposobnosti in spretnosti: elementarnih posluhov (melodični in ritmični posluš) ter pevskih spretnosti (dih, izreka),
- z vsebino pesmi, ki mora izhajati iz otrokovega doživljajskega sveta, si otroci pridobivajo izkušnje o naravi in si bogatijo besedni zaklad,
- s skupnim ustvarjanjem si oblikujejo pozitivne karakterne lastnosti.

Vzgojitelj, vzgojiteljica, učitelj, učiteljica mora poznati pevske, gibalne in jezikovnokomunikacijske zmožnosti otrok, da bo uspešen, uspešna pri načrtovanju, izbiri in interpretaciji pesmi kot spodbudi za plesno, jezikovno poustvarjanje in ustvarjanje. Z interpretacijo pesmi izrazimo, kako smo pesem doživeli in razumeli. Pri analizi ritmično-melodične strukture, vsebine in besedila pesmi smo posebej pozorni na:

Artikulacijo – izraznost tona

Izraz artikulacija pomeni v prvotnem pomenu jasno izgovorjavo glasov, v glasbi pa način izvajanja posameznih tonov. Slikamo značaje melodije, fraz in karakterna razpoloženja pesmi. Uporabljamo oznake: ločeno in odsekano (staccato), naznačeno in poudarjeno (marcato), vezano (legato). V predšolskem obdobju dajemo prednost vezanemu petju, nevezano pojemo le krajše fraze, če vsebina pesmi to zahteva. Artikulacija mora biti v najtesnejši zvezi z značajem in vsebino oziroma besedilom pesmi.

Tempo – gibkost tona

Osnovni tempo pesmi naj bi ustrezal hitrosti naravnega govora. Lahko je hitrejši ali počasnejši, kar je odvisno od vsebine in značaja pesmi. Pri petju lahko vnašamo spremembe v tempu v različnih kiticah ali posameznih frazah. Uporabljamo oznake: hiter (presto, allegro), počasen (adagio, lento), umirjen (andante). Spremembe v hitrosti izvedbe imenujemo agogične spremembe: postopno pohitevanje (accelerando) in zadrževanje (ritardando).

Dinamiko – glasnost tona

Z izrazom dinamika označujemo stopnje tonske glasnosti. Določimo osnovno dinamiko pesmi, ki jo lahko prav tako spreminjamo po kiticah ali posameznih frazah. Spremembe dinamike znotraj fraze nastajajo, če vzgojitelj, vzgojiteljica, učitelj, učiteljica pesem doživeto interpretira. Uporabljamo oznake: tiho (piano), glasno (forte), srednje tiho (mezzopiano), srednje glasno (mezzoforte). Na področje dinamike sodita tudi naraščanje (crescendo) in pojemanje (decrescendo) glasnosti.

Dikcijo – izgovorjavo

Podlaga petju je beseda. Kadar pojemo, izgovarjamo besede oziroma glasove. Pri petju pesmi mora biti izgovorjava pravilna, razumljiva in jasna. Od pravilne in jasne izgovorjave sta odvisna razumljivost besed in s tem vsebina. Poiščemo zahtevnejše, manj razumljive in težje izgovorljive besede. V razgovor, zgodbo ali igro jih vključimo že pri seznanjanju z novo pesmijo in pozneje, če ugotovimo, da otrokom določen del besedila povzroča težave.

Šele ko otroci obvladajo besedilo, ritem, melodijo, tempo in dinamiko pesmi, pristopimo k plesnemu oblikovanju. Otroci poskušajo slušne vtise prenesti v gibanje. Pri tem mora vzgojitelj, vzgojiteljica, učitelj, učiteljica razpoznati gibalno učinkovite vsebinske in zvokovne lastnosti pesmi (ritmične, melodične, hitrostne, dinamične) in šele na osnovi teh izbrati ustrezno vrsto plesne dejavnosti. Gibalni motivi ob petju pesmi so lahko enostavni ali sestavljeni, kar je odvisno od same strukture pesmi in psihofizičnih zmožnosti otrok. Petje pesmi bo otrokom pomagalo pri zapomnitvi besedila pesmi, plesnih korakov in posameznih delov plesa. Priporočljivo je, da na

začetku uporabimo preproste gibalne motive, saj bi se v nasprotnem primeru otroci osredotočali le na gibanje in ne bi doživeli določene glasbene fraze.

Glasba vpliva na skladno in ritmično-izrazno gibanje. Otrok lahko preko različnih plesnih in jezikovnih dejavnosti izraža izven glasbene vsebine (vsebino pesmi), doživetja glasbenih del (čustva, razpoloženja v pesmi, značaj pesmi) in posamezne značilnosti zvoka (ritem, hitrost, dinamiko, višino, trajanje, barvo).

Učenje skozi ustvarjalni gib vključuje:

Gibalne igre so gibalne dejavnosti otrok, s katerimi otroci razvijajo gibalno koordinacijo ter telesno in prostorsko orientacijo. V integraciji z glasbeno in jezikovno vzgojo prispevajo k razvijanju občutka za ritem. Do drugega leta starosti se z otroki igra vzgojitelj, vzgojiteljica, kasneje pa jih otroci izvajajo sami.

Rajalne igre delimo na rajalne igre ljudskega izvora in ustvarjalne rajalne igre. Rajalne igre ljudskega izvora so v določenem smislu otroška folklor, ustvarjalne rajalne igre pa ustvarjajo otroci in vzgojitelj, vzgojiteljica, učitelj, učiteljica neposredno v učnem procesu. V rajalni igri so prisotni elementi, ki jih kasneje razvijamo v drugih vrstah plesnih dejavnosti. V primeru, ko nam pesem pomeni izhodišče za izbiro ustvarjalne rajalne igre, je poudarek na ritmično-melodični strukturi pesmi in ne toliko na ilustraciji besedila. Gibalni motivi so enostavni in ponavljajoči. Mlajšim otrokom ponudi motive velikokrat učitelj, učiteljica, starejši pa lahko ustvarjajo sami ali ob pomoči učitelja, učiteljice.

Didaktične igre postavljajo v ospredje neko novo znanje, kar pomeni, da sledijo načrtovanim ciljem. Te cilje lahko dosežemo samo z aktivno vlogo udeležencev, udeleženk. Uresničitev konkretnih ciljev, ki si jih pri didaktičnih igrah zastavimo (npr. razvijanje gibalnega spomina), lahko ob koncu naše dejavnosti preverimo (Mrak, Merhar, Jemec, Umek in Repnik 2013). Glasbeno-gibalne didaktične igre potekajo po določenih pravilih. Z njimi razvijamo glasbene, gibalne in govorne sposobnosti in spretnosti otrok (oblikovanje otrokovega glasu, pravilna izgovorjava, dihanje, vokalizacija, komunikacija). V primerih, ko imamo glasbo kot spodbudo za gibanje, nam različni glasbeni motivi narekujejo odzivanje z ustreznimi gibalnimi motivi. Prav to prepoznavanje glasbenih motivov in gibalno odzivanje tvori jedro glasbeno-gibalnih didaktičnih iger, preko katerih otrok pridobiva glasbene izkušnje,

doživlja strukturo glasbenega dela. Uporabljamo jih lahko v vseh fazah učnega procesa. Glasbeno-gibalne didaktične igre lahko ustvarjajo vzgojitelji, vzgojiteljice, učitelji, učiteljice in otroci v skupnem sodelovanju. Igre vplivajo na otroke tudi vzgojno – otroci se podrejuje dogovorjenim ciljem, kar oblikuje njihov značaj in spodbuja pozitivne medsebojne odnose.

Plesno izražanje kot ena izmed vrst plesnih dejavnosti je prosto gibalno ustvarjanje in izražanje ob spodbudi. Notranja spodbuda za ples so otrokove predstave, ki izhajajo iz predhodnih doživetij. Otroci doživljajo besedilo, ritem, melodijo, tempo in dinamiko pesmi ter to izražajo z gibanjem. V plesu otroci s pomočjo naravnega, sproščenega gibanja iščejo svoj plesni izraz. Plesno ustvarjanje je večinoma individualno, lahko tudi v majhnih skupinah. S plesom kot vrsto plesne dejavnosti spodbujamo predvsem otrokovo lastno izražanje in ustvarjanje ter mu kot posamezniku omogočamo uveljavljanje in samopotrjevanje.

Ponazarjanje z gibanjem kot vrsta gibalno-plesne igre temelji predvsem na čimbolj natančnem posnemanju gibanj in oblik v okolju. Otrok lahko ponazarja živali, predmete, pojme, pri tem pa izhaja iz notranjih predstav, ki temeljijo na njegovih predhodnih doživetjih (védenje o živalih, oblike v okolju, literarne in likovne spodbude itd.).

Plesna dramatizacija je skupek vseh zvrsti plesnih dejavnosti, oblikovanih v skladno celoto, in je zato najbolj kompleksna in zahtevna vrsta plesne dejavnosti. Plesno dramatizacijo vodimo s pripovedjo o dogajanju. Tu izhaja gibalni izraz iz doživljanja zgodbe in medsebojnih odnosov posameznih vlog. Je hkrati tudi temeljna igralna dejavnost, preko katere uvedemo v dramatizacijo govorno besedilo. »Obvladovanje besedila preko gibanja v prostorski situaciji je oblika naravnega učenja. Besedno izražanje je v naravni povezavi z gibanjem bolj doživeto in zapomnitev je lažja ter učinkovitejša.« (Kroflič in Gobec 1995: 60)

Gibalne sprostitvene dejavnosti so tiste, ki otrokom omogočajo telesno in duševno sprostitve. Tudi preko gibanja lahko otroci sprostijo svojo napetost, kar je v današnjem času, ki ga narekuje hiter tempo življenja, za zdravega, duševno neobremenjenega otroka zelo pomembno. Skozi različne masaže otroci doživljajo občutke ugodja in varnosti. Prav tako vodene vizualizacije nudijo otrokom mnogotere možnosti domišljjskih potovanj. Vodenje sprostitvenih dejavnosti lahko

poteka nebesedno (npr. s telesnim stikom, glasbo) ali besedno (npr. z usmerjanjem na dihanje, na zavestno napenjanje in popuščanje mišic, na vzbujanje miselnih slik ter zvočnih, taktilnih, vonjalnih in okušalnih predstav) (Kroflič in Gobec 1995: 36).

3.1 Primeri dejavnosti – Pesem in ustvarjalna rajalna igra kot spodbuda za razvijanje jezikovnih zmožnosti

Starost: 4–6 let

Tema: petje pesmi Olga Denac: Sonce in dežek, ustvarjalna rajalna igra, pripovedovanje in razgovor o vsebini pesmi

Integracija: glasbena, plesna in jezikovna vzgoja

Cilji dejavnosti:

Glasbena vzgoja

- Otroci prepoznajo pesem po melodiji,
- pesem interpretirajo veselo, v sproščenem vzdušju,
- izberejo ustrezne instrumente za zvočno slikanje vsebinskih motivov,
- ustvarjalno spremljajo samo določen del pesmi.

Plesna vzgoja

- Otroci ustvarjajo lastne gibalne motive,
- utrjujejo določeno gibalno zaporedje.

Jezikovna vzgoja

- Otroci razvijajo sposobnosti besednega izražanja glasbenih doživetij in vsebine glasbenega dela,
- doživljajo verbalno komunikacijo kot vir ugodja,
- obnovijo vsebino pesmi,
- širijo besedni zaklad.

Integracijski cilji

- Doživljanje vsebine, ritma in tempa pesmi izrazijo s plesom in z besedo,
- povežejo glasbo, gibanje in jezik v skladno celoto,
- preko skupinskega muziciranja, plesnega ustvarjanja in besednega izražanja se vključujejo v skupno delo.

Metode: pripovedovanje, razgovor, petje otrok z vzgojiteljem, vzgojiteljico, ustvarjalno spremljanje, od improvizacije k vodenju, igra.

Oblika dejavnosti: skupna, skupinska, individualna.

Sredstva: slikovni material (vremenski pojavi), instrument za intonacijo, grafične oznake v prostoru (sonce, dež, žaba), mali ritmični in melodični instrumenti.

Potek dejavnosti		
Etape	Vzgojitelj/vzgojiteljica	Otroci
1 Pogovor o vremenskih pojavih	Ob slikah različnih vremenskih pojavov vodi razgovor o dežju, toči, gromu, vetru, sončnem vremenu.	Ob slikovnem zapisu vremenske pojave ter sodelujejo v razgovoru.
2 Petje pesmi	Zapoje na nevtralni zlog že znano pesem (Sonce in dežek) Spodbudi otroke, da doživeto zapojejo že usvojeno pesem.	Prepoznajo pesem po melodiji. Zapojejo pesem.
3 Pogovor o vsebini pesmi	Spodbudi otroke, da opišejo vsebino pesmi, ter vodi pogovor o vsebini pesmi.	Pripovedujejo in sodelujejo v pogovoru.
4 Ustvarjanje gibalnih motivov za sonce, dež in žabo	Otroke spodbudi k iskanju gibalnih motivov za sonce, dež in žabo.	Preko govorne spodbude ustvarjajo gibalne motive za sonce, dež in žabo.
5 Petje in gibalno prikazovanje	Otroke razdeli v tri skupine in jih opozori, da bodo gibalno ponazarjali samo določen del pesmi. Prva skupina predstavlja sonce. Druga skupina predstavlja dež. Tretja skupina predstavlja žabe. Glede na interes otrok skupine zamenja.	Pojejo in gibalno prikazujejo. Pojejo in gibalno prikazujejo del pesmi, ki pripoveduje o soncu (hodijo v krogu, v krog in iz njega, obračajo se okrog svoje osi). Pojejo in gibalno prikazujejo del pesmi, ki pripoveduje o dežju (topotajo s prsti, udarjajo s konicami nožnih prstov ob tla, sonožno poskakujejo). Pojejo in gibalno prikazujejo del pesmi, ki pripoveduje o žabah (čim višji skoki iz globokega počepa z iztegovanjem rok in nog, skoki v počepu z odprtimi kolena, izmenično iztegovanje leve in desne noge v globokem počepu).

SONCE IN DEŽEK

PROSEČE OLGA DENAC



1. Son-če-ce sij na nas, da ve-se-li bo-mo vsi. De-žek pa-da top, top, top,
2. Son-če-ce sij na nas, da ve-se-li bo-mo vsi. Ža-ba re-ga kvak, kvak, kvak,

Jur-ček mo-ker je pov-sod. Son-če-ce sij na nas, da ve-se-li bo-mo vsi.
ko-li-ko je teh že mlak. Son-če-ce sij na nas, da ve-se-li bo-mo vsi.

Slika 1: Olga Denac: Sonce in dežek

Vir: Lastni

Utemeljitev vzorca pisne priprave

V danem primeru smo ugotovili gibalno učinkovite vsebinske in zvokovne lastnosti pesmi (melodične, ritmične, hitrostne, dinamične). Na osnovi teh ugotovitev smo se odločili za ustrezno zvrst plesne zapolnitve, ustvarjalno rajalno igro.

Melodični motiv in besedilo prve kitice (1., 2., 3., 4. takt), ki vsebinsko predstavlja sonce, pojemo proseče, vezano, v zmernem tempu in srednje glasno. Rastoča melodika v 1. in 2. taktu nam narekuje naraščanje v dinamiki (crescendo), padajoča melodika v 3. in 4. taktu pa upadanje v dinamiki (decrescendo). Vsebinske in zvokovne posebnosti pesmi zahtevajo umirjene, povezane gibalne motive. Melodični motiv in besedilo (5., 6., 7., 8. takt), ki vsebinsko predstavljata dež, pojemo nagajivo, lahkotno, izrazito ritmično in poudarjeno (še posebej besedilo v 6. in 8. taktu pesmi »top, top, top; je povsod«, v hitrejšem tempu in nekoliko glasneje. Sledijo hitri, enakomerni plesni motivi. Melodični motiv in besedilo (9., 10., 11., 12. takt) vsebinsko predstavljata sonce in se interpretirata enako kot začetek pesmi (1., 2., 3., 4. takt). Druga kitica je po ritmično-melodični strukturi enaka prvi in se od slednje razlikuje le po besedilu pesmi, ki vsebinsko predstavlja žabe (5., 6., 7., 8. takt). Ta del pesmi pojemo šaljivo, nagajivo in prav tako nekoliko poudarjeno. Ustvarimo plesne motive žabe.

Ob večkratnem petju otroci utrjujejo vsebinske (besedilo) in zvokovne lastnosti pesmi ter zaporedje plesnih motivov. Z ustvarjalnim spremljanjem na instrumente zvočno ilustriramo posamezne vsebinske motive pesmi in omogočimo otrokom možnost lastne glasbene interpretacije.

Otroci doživljanje značaja, vsebine in ritmično-melodične strukture pesmi izrazijo z besedo in gibanjem ter povežejo petje in instrumentalno spremljavo v skladno celoto.

3.2 Primeri dejavnosti – Pesem in glasbeno-gibalna didaktična igra kot spodbuda za razvijanje jezikovnih zmožnosti

Starost: 6–8 let

Tema: poslušanje pesmi Janez Kuhar: Papagaj, glasbeno-gibalna didaktična igra Papagaji v šoli, plesno izražanje in ponazarjanje vsebin z gibanjem, pripovedovanje, razgovor o vsebini pesmi, oblikovanje glasu in pravilna izreka besed

Integracija: glasbena, plesna in jezikovna vzgoja

Cilji dejavnosti:

Glasbena vzgoja

- Otroci pozorno prisluhnejo pesmi,
- doživijo vsebino pesmi,
- razvijajo pevske zmožnosti,
- reproducirajo in ustvarjajo glasove, besede, rime.

Plesna vzgoja

- Otroci ustvarjajo lastne plesne in gibalne motive,
- povezujejo besedni ritem z gibanjem,
- gibalno ponazarjajo pomen besed (živali, osebe, predmete, pojme).

Jezikovna vzgoja

- Otroci razvijajo sposobnosti besednega izražanja glasbenih doživetij in vsebine glasbenega dela,
- razvijajo neverbalne komunikacijske spretnosti,
- obnovijo vsebino pesmi,
- pravilno izrekajo glasove, zloge, besede, rime,
- izmišljajo si glasove, zloge, besede in tvorijo rime.

Integracijski cilji

- Doživljanje vsebine, ritma in tempa pesmi izrazijo s plesom in z besedo,
- povežejo glasbo, gibanje in besedo v skladno celoto.

Metode: pripovedovanje, razgovor, poslušanje, reproduciranje, ustvarjanje, od improvizacije k vodenju, igra.

Oblika dejavnosti: skupna, skupinska, individualna.

Sredstva: slikovni material, instrument za intonacijo, CD-predvajalnik, zvonec, zgoščanka (Kuhar 1988).

Potek dejavnosti			
Etape		Učitelj/učiteljica	Učenci/učenke
1	Poslušanje posnetka pesmi Janez Papagaj	Kuhar: Spodbudi otroke k poslušanju pesmi.	Prisluhnejo posnetku pesmi.
2	Pripovedovanje in pogovor o vsebini pesmi	Spodbudi otroke, da opišejo vsebino pesmi, ter vodi pogovor o vsebini pesmi.	Pripovedujejo in sodelujejo v pogovoru.
3	Ples ob poslušanju posnetka pesmi Papagaj	Spodbudi otroke k ustvarjalnemu plesnemu izražanju.	Gibalno prikažejo ples papagaja.
4	Glasbeno-gibalna didaktična igra Papagaji v šoli	Opiše potek igre.	Pozorno prisluhnejo opisu igre in prevzamejo vlogo papagajev učencev, učenk in nato tudi vlogo učitelja papagaja ali učiteljice papagajke, kjer si izmišljajo glasove, zloge, besede in rime.

Glasbeno-gibalna didaktična igra Papagaji v šoli

Papagaji se v šoli učijo govoriti tako, da za učiteljem papagajem ali učiteljico papagajko ponavljajo različne glasove (l-o-n-e-c, z-v-o-n-e-c), zloge (lo-nec, zvo-nec), besede (lonec, zvonec), rime (lonec – zvonec, balon – bonbon, noga – žoga, dežnik – glavnik, juha – muha ...) ter se gibalno odzivajo (npr. s tleskanjem, ploskanjem, korakanjem, skakanjem ...) in s telesom ponazarjajo pomen besed (lastni gibalni izraz). Učitelj, učiteljica z zvoncem papagajem sporoči, da je konec učne ure in papagaji lahko na šolskem dvorišču ob predvajanju posnetka pesmi plešejo tako dolgo, dokler ponovno ne zaslišijo zvonca, ki naznanja vrnitev v šolo. Ob koncu pouka papagaji ob predvajanju posnetka pesmi odletijo domov.

Utemeljitev vzorca pisne priprave

Didaktična igra se od spontane igre razlikuje v tem, da je strukturirana in vključuje sistematično načrtovane cilje, naloge in vsebino. Izbrali smo didaktično igro Papagaji v šoli, v okviru katere smo integrirali tri področja dejavnosti, in sicer glasbeno, plesno in jezikovno. Otroci zbrano prisluhnejo pesmi, sodelujejo v razgovoru ter se ob plesu papagaja vživijo v vsebino pesmi. Skozi ples se izražajo, komunicirajo, improvizirajo, ustvarjajo, raziskujejo različna gibanja in razvijajo domišljijo. Uvodne dejavnosti (poslušanje, razgovor o vsebini, ples papagajev) vključimo v izvedbo glasbeno-gibalne didaktične igre, kjer sledimo načrtovanim ciljem, s katerimi pri učencih in učenkah spodbujamo jezikovno izražanje, gibalno ustvarjalnost ter s pravilno izreko glasov, zlogov, besed in rim vplivamo na razvoj pevskih in jezikovnih zmožnosti.

Literatura

- Bachmann, Marie-Laure, 1995: *Dalcroze Today: An Education through and into Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Bevc, Vera, 2005: Medpredmetno načrtovanje in povezovanje vzgojno izobraževalnega dela. V: Rutar Ilc, Zora in Rupnik Vec Tanja (ur.). *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo 50–53.
- Cencič, Majda, 2017: *Aktualnost Komenskega v sedanji slovenski pedagogiki*. Współczesne recepcje Jana Amosa Komeńskiego. 239–252.
- Chen-Hafteck, Lily, 1997: Music and Language Development in Early Childhood: Integrating Past Research in the Two Domains. *Early Child Development and Care* 130/1. 85–97.
- Fitch, W. Tecumseh, 2016: Dance, Music, Meter and Groove: A Forgotten Partnership. *Frontiers in Human Neuroscience* 10/64. 1–7.
- Frostig, Marianne, 1989: *Gibalna vzgoja*. Ljubljana: Svetovalni center.
- Galikowska-Gajewska, Anna, 2016: Ekspresja Muzyczno-Ruchowa Jako Metoda Pracy Emila Jaques – Dalcroze’a (Expression of Music and Movement According to Emil Jacques-Dalcroze’s Method). *Belgrade Journal of Music and Dance* 1/8. <<https://accelerandobjmd.weebly.com/issue1/article08>>. (Dostop 22. 3. 2021.)
- Galikowska-Gajewska, Anna, 2017: The Sound in Movement Interpretation of the Selected Music Pieces by Debussy, Cage, Penderecki, Szalonek, Dobrowolski, Olczak, Kaiser. *Belgrade Journal of Music and Dance* 2/4. <<https://accelerandobjmd.weebly.com/issue2/9-the-sound-in-movement>>. (Dostop 23. 3. 2021.)
- Gersten, Russel in Esther Geva, 2003: Teaching reading to early language learners. *Educational Leadership* 60/7. 44–49.
- Geršak, Vesna, 2006: Plesno gibalna ustvarjalnost. Borota, Bogdana, Geršak, Vesna, Korošec, Helena in Edi Majaron (ur.): *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem.
- Geršak, Vesna, 2013: Utelesčena učna vsebina: z ustvarjalnim gibom do trajnega znanja. *Vzgoja in izobraževanje* 44 4/5. 87–93.
- Goswami, Usha, 2008: *Cognitive development: The Learning Brain*. New York: Psychology Press.

- Griss, Susan, 1994: Creative Movement: A Language for Learning. *Educational Leadership* 51. 78–80.
- Griss, Susan, 1998: *Minds in motion*. Portsmouth: Heinemann Books.
- Hallam, Susan, 2010: The power of music: Its impact on the intellectual, personal and social development of children and young people. *International Journal of Music Education* 38/3. 269–289.
- Hardison, Debra M. in Chayawan Sonchaeng, 2005: Theatre voice training and technology in teaching oral skills: Integrating the components of a speech event. *System* 33/4. 593–608.
- Ilari, Beatriz, Chen-Hafteck, Lily in Lisa Crawford, 2013: Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education* 31/2. 202–216.
- Kaufmann, Karen in Becky Ellis, 2007: Preparing pre-service generalist teachers to use creative movement in K-6. *Journal of Dance Education* 7/1. 7–13.
- Kress, Gunther, 2009: Assessment in the perspective of a social semiotic theory of multimodal teaching and learning. Wyatt-Smith, Claire in J. Joy Cumming (ur.): *Educational assessment in the 21st century: Connecting theory and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Springer. 19–41.
- Kroflič, Breda in Dora Gobec, 1995: *Igra – gib – ustvarjanje – učenje: metodni priročnik za usmerjene ustvarjalne gibno-plesne dejavnosti*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Kuhar, Janez, 1988: *Najlepše pesmi za otroke*. Otroški pevski zbor Glasbene šole Franc Šturm. <<https://dlib.si/details/URN:NBN:SI:SND-3Y57QJ2H>>. (Dostop 4. 4. 2021.)
- Lobo, B. Yovanka in Adam Winsler, 2008: The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. *Social Development* 15. 501–519.
- Mages, Wendy Karen, 2006: Drama and imagination: A cognitive theory of drama's effect on narrative comprehension and narrative production. *Research in Drama Education* 11/3. 329–340.
- Marentič Požarnik, Barica, 2008: Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika* 59. 28–51.
- McNerney, Samuel, 2011: A brief guide to embodied cognition: Why you are not your brain. Scientific American. <<http://blogs.scientificamerican.com/guest-blog/a-brief-guide-to-embodied-cognition-why-you-are-not-your-brain>>. (Dostop 16. 5. 2021.)
- Moses, Lindsey, 2013: Viewing as a cultural tool in the construction of meaning with expository texts for young bilinguals. *Journal of Language & Literacy Education* 9/2. 72–93.
- Mrak Merhar, Irena, Umek, Lucija, Repnik, Peter in Jana Jemec, 2013: *Didaktične igre in druge dinamične metode*. Ljubljana: Salve d.o.o.
- Orff, Carl, 1964: *Das Schulwerk: Rückblick und Ausblick* (The Schulwerk: Past and Future). V: *Orff-Institut Jahrbuch 1963* (Orff Institute Yearbook, 1963). Mainz: B. Schott's Söhne.
- Peregoy, Suzane F. in Owen F. Boyle, 2008: Reading, writing, and learning v ESL: A resource book for teaching K–12 English learners (5. izd.). New York, NY: Addison-Wesley.
- Piaget, Jean, 1952: *The origins of intelligence in children*. New York: Int. Univ. Press, New York.
- Pitt, Jessica 2019: Communicating through musical play: combining speech and language therapy practices with those of early childhood music education – the SALTMusic approach. *Music Education Research* 22/1. 68–86.
- Politimou, Nina, Stewart, Lauren, Müllensiefen, Daniel in Fabia Franco, 2018: A novel instrument to assess the home musical environment in the early years. *PLoS ONE* 13/4. 1–23. <<https://psycnet.apa.org/record/2018-17212-001>>. (Dostop 12. 4. 2021.)
- Politimou, Nina, Dalla Bella, Simone, Farrugia, Nicolas in Fabia Franco, 2019: Born to Speak and Sing: Musical Predictors of Language Development in Pre-schoolers. *Frontiers in Psychology*, 10. Ariane Articles. <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00948/full>>. (Dostop 10. 4. 2021.)
- Putkinen, Vesa, Saarikivi, Katri in Mari Tervaniemi, 2013: Do informal musical activities shape auditory skill development in preschool-age children? *Frontiers in Psychology* 4. <Ariane Articles. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3756232/>>. (Dostop 2. 4. 2021.)
- Putkinen, Vesa, Tervaniemi, Mari in Minna Huottilainen, 2013a: Informal musical activities are linked to auditory discrimination and attention in 2–3-year-old children: An event-related potential study. *European Journal of Neuroscience* 37/4. 654–661.

- Rieg, Sue A., Kelli R., Paquette, 2009: Using drama and movement to enhance English language learners' literacy development. *Journal of Instructional Psychology* 36/2. 148–154.
- Sarrazin, Natalie Rose, 2016: *Music and the child*. Geneseo New York: Open SUNY Textbooks, Milne Library (ITG PI). <<https://www.worldcat.org/title/music-and-the-child/oclc/950573741>>. (Dostop 15. 3. 2021.)
- Silverman, Rebecca Deffes, 2007: Vocabulary development of Englishlanguage and English- only learners in kindergarten. *The Elementary School Journal* 107/4. 365–383.
- Sokovikova, Natalia, 2017: Modern strategy in dance education.Accelerando. *Belgrade Journal of Music and Dance*, 2:4. <<https://accelerandobjmd.weebly.com/issue2/4-modern-strategy-in-the-dance-education>>. (Dostop 26. 3. 2021.)
- Šepc, Vanja, 2013: Uporaba veččutnega poučevanja pri pouku tujih jezikov. *Vestnik za tuje jezike – Journal for foreign languages* 5 1/2. 275–289.
- Vogelnik, Marija, 1993: *Ustvarjalni gib*. Ljubljana: Zveza kulturnih organizacij Slovenije.
- Wambach, Mihael in Božena Wambach, 1999: *Drugačna šola. Konvergentna pedagogika v osnovni šoli*. Ljubljana: DZS.

RAZVIJANJE DRUŽINSKE PISMENOSTI IN MEDKULTURNIH ODNOSOV OB KUHARSKIH KNJIGAH ZA (PREDŠOLSKE) OTROKE

KATARINA JAKLITSCH JAKŠE¹ IN DRAGICA HARAMIJA^{2,3}

¹ Srednja vzgojiteljska šola, gimnazija in umetniška gimnazija Ljubljana, Ljubljana, Slovenija

E-pošta: katarina.jaklitsch@svsugl.si

² Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

E-pošta: dragica.haramija@um.si

³ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija

E-pošta: dragica.haramija@um.si

Povzetek V poglavju se osredinjamo na povezavo dveh pomembnih področij človekove dejavnosti, in sicer na razvoj bralne pismenosti in družinskega branja ter na hrano (oz. njene sestavine, postopke priprave, prehranjevalne navade) kot primarno potrebo človeka. Kuharske knjige za otroke so lahko tudi odličen način medkulturnega povezovanja: spoznavanje slovenske kulturne dediščine skozi tradicionalno hrano ali spoznavanje drugih kultur ob jedeh, ki so v slovenskem kulturnem prostoru manj znane ali neznane (tudi za otroke, ki jim je slovenščina drugi ali tuji jezik). Knjige s ključnimi besedami kuharski recepti ali kuhanje lahko razdelimo v štiri skupine: kuharske knjige z recepti, ki so namenjene otrokom, tovrstne izdaje sodijo v informativno literaturo; skupina literarno-informativnih besedil, v katerih so dokaj samostojne enote literarno besedilo, recepti in poljudna razlaga temeljnih pojmov o živilih, začimbah, postopkih priprave jedi in zanimivostih, povezanih s temi pojmi; leposlovne zgodbe z dodanimi recepti; leposlovne slikanice, v katerih je hrana ali živilo pomemben motiv.

Ključne besede:

kuharske knjige za otroke, kuharske oddaje, družinska pismenost, otroška književnost, otroci priseljenci

DEVELOPING FAMILY LITERACY AND INTERCULTURAL RELATIONS WITH COOKBOOKS FOR (PRESCHOOL) CHILDREN

KATARINA JAKLITSCH JAKŠE¹ & DRAGICA HARAMIJA^{2,3}

¹ Secondary Preschool Education, Grammar School and Performing Arts Grammar School Ljubljana, Slovenia

E-mail: katarina.jaklitsch@svsgugl.si

² University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia

E-mail: dragica.haramija@um.si

³ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia

E-mail: dragica.haramija@um.si

Abstract The article focuses on the link between two important areas of human activity, namely the development of reading literacy or family reading and food (or its ingredients, preparation, and eating habits) as a basic human need. Cookbooks for children offer an excellent way of intercultural connection: learning about Slovenian cultural heritage through traditional food or learning about other cultures through dishes which are less well-known or unknown in the Slovenian cultural space (also for children who speak Slovenian as a second or foreign language). Books that have “cooking recipes” or “cooking” as keywords can be classified into four groups: nonfiction cookbooks with recipes aimed at children; creative nonfiction works in which separate chapters offer fiction texts, recipes, and explanations of basic terms connected with food, spices, preparation and other interesting information related to food; fiction stories with added recipes; and fiction picture books in which food or ingredients are the main motif.

Keywords:

cookbooks for
children,
cooking
shows,
family
literacy,
children's
literature,
immigrant
children

1 Uvod¹

V poglavju se osredinjamo na povezavo dveh pomembnih področij človekove dejavnosti, in sicer na razvoj bralne pismenosti in družinskega branja ter na hrano (oz. njene sestavine, postopke priprave, prehranjevalne navade) kot primarno potrebo človeka. Kuharske knjige z recepti za otroke so lahko tudi odličen način medkulturnega povezovanja in spoznavanja različnih jedi, njihovih sestavin in načinov priprave. Spoznavanje slovenske kulturne dediščine skozi tradicionalno hrano (npr. slovenski zajtrk) ali spoznavanje drugih kultur ob jedeh, ki so v slovenskem kulturnem prostoru manj znane ali neznane, učinkuje v dve smeri: poznavanje in spoznavanje domačega za otroke, ki jim je slovenščina drugi ali tuji jezik (v nadaljevanju SDTJ).

Kuhanje je pomemben del človekovega življenja; lahko je zabavno, še posebej, če se kuhanja loti družina. Prehranske navade se oblikujejo že v otroštvu, zato je zaželeno, da otroci že zelo zgodaj spoznajo temeljne pojme iz prehrane: seznanijo se z živili, hranilnimi snovmi, spoznajo, zakaj te snovi potrebujemo, se naučijo, kaj pomenijo različne kratice in merske enote na embalaži živil. Vse to lahko otroci nevsiljivo razberejo tudi s pomočjo zgodb. Opazen je trend naraščanja izdaj slikanic in ilustriranih kuharskih knjig za otroke. Leta 1991 je bilo le 5 otroških knjig s tematiko kuhanja, leta 2000 jih je bilo 12, leta 2010 je zabeleženih 26 enot in leta 2021 že 117 (Cobiss+).² Pri tem niso upoštevane knjige s temo kuhanja oz. priprave hrane in spoznavanja živil, ki so podane skozi leposlovno zgodbo, pač pa gre za različne priročnike o kuhanju in hrani od predšolskega obdobja naprej. Že sama količina knjig napoveduje, da niso vse kakovostne, hkrati pa je trend naraščanja izdaj tovrstnih knjig tudi spodbuda za njihovo uporabo v domačem okolju, kar pa je temelj spodbujanja družinskega branja.

Predvidevamo lahko, da so na popularizacijo kuhanja vplivale različne kuharske oddaje s celega sveta, v katerih je prikazano kuhanje slavnih oseb ali kuhanje z njimi, spoznavamo lahko različne svetovne kuhinje, popularnost kuhanja predstavljajo tudi resničnostni šovi različnih formatov. Oddaje o kuhanju so običajno umeščene v

¹ Haramija je poglavje napisala v okviru projekta OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli), šifra projekta OP20.01462, vodja dr. Sandra Mršnik, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo. Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

² V podatke so zajete otroške knjige iz brskalnika Cobiss+ pod oznakami knjige za otroke in kuharske knjige ali kuharski recepti. Pregled je bil opravljen v maju 2021.

televizijske programe v čas, ki je namenjen družinskemu gledanju televizije, posledično otroci že v zgodnjem otroštvu gledajo kuharske oddaje in čedalje bolj sodelujejo v različnih kuharskih koticčkih in pomagajo staršem pri peki.

Pri kuhanju se vzpostavi povezovanje med generacijami in se z iskanjem primernih receptov in zgodb o hrani krepi družinska pismenost. Prav to je tudi razlog, da so tovrstne knjige primerne tudi za otroke priseljence oz. za priseljene družine, saj sodi besedišče o hrani v nujni korpus besed, s katerim se seznanijo kdorkoli v kateremkoli jeziku, ki ni njegov prvi jezik. Še pomembneje je, da se besedišča naučijo priseljenci, ker se le tako znajdejo v vsakdanji situaciji pri nakupovanju sestavin za pripravo obrokov ali pri naročanju hrane v lokalih.

Knjige s ključnimi besedami kuharski recepti ali kuhanje lahko razdelimo v skupine glede na rabo jezika:

- umetnostni jezik (v književnih delih) in neumetnostni jezik (v informativni literaturi: recepti, sestavine),
- rabo besedišča: temeljni izrazi ali kompleksnejše strukture.

Oboje je povezano s starostjo otrok, ki jim je besedilo namenjeno, pri otrocih, ki jim je SDTJ, pa je pomemben tudi njihov splošni položaj: kako dolgo so že priseljeni, morda pripadajo manjšini in je slovenščina vendarle njihov jezik okolja in izobraževanja ves čas, kako dobro znajo njihovi starši slovensko ipd.

2 Metodologija

Poglavje se nanaša na družinsko pismenost, ki kot raziskovalni problem izpostavi branje oz. v najširšem smislu rabo knjižnih gradiv v povezavi s hrano, njeno pripravo, sestavinami, z zdravim življenjskim slogom ipd., pri čemer so predstavljena besedila, ki so primerna za predšolske otroke, seveda tudi za otroke, ki jim je SDTJ.

Odgovoriti želimo na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kakšni so tipi kakovostnih slikanic in ilustriranih knjig o hrani in kuhanju glede na rabo umetnostnega ali neumetnostnega besedila?

2. Kakšne možnosti ponujajo za razvoj družinske pismenosti slikanice in ilustrirane knjige na izbrano temo?

3. Katere slikanice s temo hrane so primerne za predšolske otroke in otroke v 1. VIO OŠ, ki jim je SDTJ?

Raziskovalne metode

V poglavju so uporabljene deskriptivna metoda za preučevanje gradiv na nivoju dejstev; teoretične metode literarne vede za leposlovna gradiva, pri čemer izpostavljamo analizo (literarni liki, književni prostor, književni čas, pripovedovalec, snov, tema, motivi, zgradba), zlasti je poudarek na strukturalistični analizi sinhrone soodvisnosti pri izbranih primerih, in komparacijo; v sklepnem delu je uporabljena metoda sinteze.

3 Hrana in kuhanje v vsakdanji situaciji in v kuharskih oddajah

Hrana je eden najpomembnejših elementov za preživetje, zato so vprašanja o načinih prehranjevanja in kakovosti hrane izjemnega pomena. Posledično je na tržišču vse več priročnikov o hrani in zdravih načinih prehranjevanja (očitno je teh več, saj v vseh uvodih najdemo trditve, da je njihov način edini pravi in seveda najboljši), ki imajo senzacionalne naslove, npr. *Zdrava kuhinja za dojenčke in malčke* (Vann 2002), *Mala knjiga velikega hujšanja* (Fisers 2018), *Hrana je vaše najboljše zdravilo* (Bieler 1996), *Vsak otrok se lahko nauči jesti* (Kast-Zahn in Morgenroth 2012), *Jej dobro, bodi lepa* (Brewer 2017), *Naravna hrana za dojenčke in malčke* (Grant 2002), *Jem, torej hujšam* (Montignac 1997), *Jedilnik druge gasilske brigade* (Esselstyn 2013).

Kaj je res zdravo, kakšno je razmerje med mesno in rastlinsko hrano, koliko je določen način prehranjevanja res zdrav, so vprašanja, na katera bi težko enoznačno odgovorili. Zato je družinska kuhinja srce doma (Juul 2012). Če človek pripravlja obroke, kuhinja postane osrednji prostor, kjer se družina rada zadržuje. V nadaljevanju Juul navaja, da je kuhanje konkretna, telesna dejavnost, delo je kreativno, estetsko in čutno.

Vsekakor so družinski obedi odlična priložnost za dejavno izkazovanje skrbi za družino; ob hrani, ki je na mizi, se odvija družinska rutina in se ustvarja razpoloženje. Ravno zato sta hrana in kuhanje za odrasle in otroke idealna priložnost za družinsko dejavnost. Tudi v knjigah za najmlajše so preprosti opisi hrane in enostavni recepti, torej je mogoče preko literarne zgodbe ustvariti recepte ali pa se s pomočjo priročnikov naučiti sestavin zaužite hrane, meritev, ki so potrebne za prave količine, enot, s katerimi merimo količine. Tako poučno združimo s koristnim, pri tem pa se lahko v družini povezujejo različne generacije in se skupaj učijo, kar je temelj družinske pismenosti.

Da je hrana vse bolj pomembna, kaže tudi veliko število kuharskih oddaj, ki jih lahko gledamo na naših televizijskih kanalih. Oddaj, ki se ukvarjajo s kuhanjem in jih lahko gledamo, je trenutno skoraj 70 (vir: TV-spored siol.net, 7. 11. 2020).³

Kuharske oddaje smo tudi na slovenski televiziji že imeli (Lonček kuhaj, Čari začimb, Okus po cvetju, Ljubezen skozi želodec, Ana kuha, Čarokuhinja), kar kaže na to, da tudi slovensko občinstvo rado kuha in preizkuša stare in nove recepte. Ob podatkih o priljubljenosti različnih kuharskih oddaj ne čudi, da je tudi količina slikanic in ilustriranih knjig za otroke vedno večja in vse bolj zanimiva. Trend kuharskih oddaj je vse večji, tako da so določene oddaje prerasle že v prave resničnostne šove, kjer spodbuda za kuhanje tvori napetost, ki morda ni več zdrava, saj v tekmovalcih zbudi tekmovalne ambicije in jih spodbuja k agresivnosti. To je predvsem trenutno popularna oddaja za odrasle kuharje Masterchef Slovenije ali za otroke Mali šef Slovenije. V oddaji Mali šef – velike mojstrovine malih šefov je opaziti, da znajo otroci odlično kuhati, da so polni ustvarjalnih idej, izvirnih zamisli, da hrana med šolarji spodbuja željo po ustvarjanju kulinaričnih presenečenj, jih vabi, da pozorno

³ Te oddaje so: Kuhinjica, Večerja za 5 na podeželju, Rad kuham, Družinska kuhinja s Catherine, Kuhinja, V kuhinji z Javierjem Peno in Tamaro Falco, Trishina pariška kuhinja, Silvija kuha, Kuhajmo skupaj, Hrana in vino, Kuharski mojster, Vegetus, Dober tek: jesenska zbirka, Preprosto Nigella, Izlet s Curtisom Stonom, Donaldova superhrana v nekaj minutah, Kuhajte kot Heston, Peka s Francisom Moreiro, Gurmanske jedi za vsak dan, Jamiejevi 30-minutni obroki, Po Indiji z Rickom Steinom, Vsakdanji recepti Mary Berry, Hitra kuhinja, recepti italijanske kuhinje, Skuhaj in pojej, Miza za 4, Kuhajte z Almo, Herbarij, Nočna straža, Vroči pujs, Potovanje po okusu, Roka na roki, Meso proti zelenjavi, Od mraka do zore, Dober tek, Tradicionalne jedi, Recepti Guya Martina, Sezona okusnih piknikov, Delikatesa, Hrana in vino, Shramba, Mala kuhinja, Slastne jedi, Velika peka, Otroci kuhajo, S srcem pri kuhanju, Nigellissima, Vodič k zdravi prehrani, Gurmanski iziv z Martino Ipša, Kuhajte s Sirman, Sladek recept, Jami, V kuhinji z May, Sodobna irska kuhinja s Kevinom Dundonom, Zabavno kuhanje, Polona ga žge, Mestne pustolovščine s Paulom Hollywoodom, Kosmata motorista, Kraljica čokolade, Potovanje po okusu, Matejin čar, Peka s Hiddejem de Brabanderjem, Premagaj Hesslerja, Ginova obalna odisejada, Lidijina kuhinja, Pomagajte, ne znam kuhati. Obstaja celo televizijski program, 24Kitchen, kjer lahko 24 ur na dan gledate kuharske oddaje z različnimi kuharji z raznih koncev sveta.

spremljajo mamine trike in poslušajo očetove nasvete. Taka oddaja predstavlja tudi boj za finančno podporo šoli, a hkrati pripelje do nezdrave tekmovalnosti, jeze, nasprotovanj in verbalnega nasilja in v takšnih primerih težko govorimo o povezovanju kuhanja z ustvarjanjem.

4 **Bralna pismenost, družinska pismenost in SDTJ**

Bralna pismenost pomeni razumevanje besedila z besedami, stavki in nejezikovnimi znaki (slike, fotografije, tabele, risbe ...) (Haramija 2017: 2). Spremlja torej vse človekove dejavnosti, kajti beremo ves čas, v trgovini, pri zdravniku, leposlovna in informativna gradiva. Tu spremljamo razvoj bralnih navad in tudi odnos do branja pri razvedrilu, pridobivanju znanja in sem spadajo tudi kuharski recepti oz. knjige s tematiko kuhanja. Pri tovrstnem branju seveda sodelujejo otroci, starši, stari starši, torej več generacij, ki se s pomočjo branja skupaj učijo. Del bralne pismenosti je družinska pismenost, ki vključuje medgeneracijsko sodelovanje na vseh področjih dejavnosti ter na vseh področjih otrokovega razvoja (Haramija 2017). Družinska pismenost povezuje različne generacije, ki se skupaj učijo, kar je povezano s pismenostjo v najširšem pomenu besede. Družinski člani namreč pri dejavnostih uporabljajo bralne, pisne ali računske spretnosti v vsakdanjem življenju, kamor sodijo tudi kuharski recepti in knjige, povezane s kuhanjem, kajti družina skupaj nakupi sestavine za peko in piše nakupovalni seznam, skupaj prebira količinske enote in oznake za peko ipd. Branje otrokom je ena najpogosteje uporabljenih oblik seznanjanja otroka s tiskanim gradivom in pismenostjo nasploh (Knaflič 2009, v Bednjički Rošer 2017), ki spodbuja jezikovne in kognitivne sposobnosti, razvija domišljijo, bogati besedni zaklad in širi obzorja na različnih področjih znanja. Tako tudi s slikanicami in pisnim gradivom za najmlajše s tematiko kuhanja in uporabo receptov pomagamo otrokom v predbralnem obdobju do zavedanja o tisku, razumevanja novih besed (poimenovanje sestavin, poimenovanje jedi, količin ipd.), ne nazadnje pa je hrana lahko povezana tudi s kulturno dediščino, kadar poseže družina po tradicionalnih receptih, npr. *Kuharske bukve* Valentina Vodnika iz leta 1799, ki jih je dopolnil Janez Bogataj (*Kuharske bukve: faksimile s prevodom v sodobno slovenščino in barvno priložo* 2011), *Velika slovenska kuharica* Felicite Kalinšek, ki jo je ob jubilejni 30. izdaji in 150-letnici prvega izida dopolnila sestra Bernarda Gostečnik (2018). Navedeni kuharski knjigi ne ohranjata zgolj spomina na tradicionalne jedi, temveč sta tudi literarnozgodovinsko pomembni deli.

Pogoj za razvijanje bralne (in družinske) pismenosti je seveda tudi dostopnost do kakovostnih knjig. Izbor gradiv za predšolske otroke naj ne vključuje le literarnih besedil (umetnostnih besedil), temveč tudi informativne (poučne) knjige (neumetnostna besedila).

Porajajoča se pismenost (Pečjak 2003) obsega predšolsko obdobje v vrtcu in doma, ko otroci na igriv način razvijajo spretnosti, na katere močno vpliva okolje. Tudi porajajoča se pismenost se naslanja na gradnike bralne pismenosti, v primeru predšolskih otrok, ki jim je SDTJ, so zlasti pomembni razvoj govora, besedišče, razumevanje besedila, razumevanje koncepta bralnega gradiva in motiviranost za branje.⁴ Zadnji od naštetih gradnikov je seveda povezan tudi z motiviranostjo odraslih, da otroku berejo.

V raziskavi, ki je bila izvedena preko anketnega vprašalnika 1ka od oktobra 2020 do januarja 2021 (Jaklitsch Jakše) in v kateri je sodelovalo 435 vzgojiteljev in vzgojiteljic iz različnih krajev Slovenije, smo spraševali o temah in dejavnostih, ki jih izvajajo v procesu predšolskega izobraževanja. Eno od vprašanj je bilo tudi, katera enostavna besedila pri jezikovni dejavnosti obravnavajo v vrtcih. Vzgojitelji in vzgojiteljice so na vprašanje, ali uporabljajo kuharske recepte, pritrdilno odgovorili le v 8 primerih, kar kaže na to, da uporaba take vrste besedil v predšolski dobi še ni pogosta, čeprav otroci zelo radi sodelujejo pri branju knjig o kuhanju in še raje kuhajo v domačem okolju.

Otroci se radi zabavajo, radi imajo nove zamisli, barve in okuse. Številni sestavljavci kuharskih knjig zato hrano pisano obarvajo, njen resnični okus pa prekrijejo. Nekatero vrsto hrane celo oblikujejo v otrokom znane podobe (npr. čolničke, medvedke ipd.). Uživanje hrane je tudi pustolovščina. Pri delu z otroki ima velik pomen tudi medgeneracijski prenos, ki je najmočnejši v vsakdanjih situacijah, ko otroci opazujejo druge (odrasle) in zaznavajo njihove odzive, postopke, dejanja.

⁴ Več o gradnikih bralne pismenosti v monografiji *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (2020), ur. Dragica Haramija.

5 Kuharske knjige in knjige z recepti za družinsko branje

Dela, ki se tematsko-motivno v najširšem smislu navezujejo na hrano, njeno pripravo in sestavine in so namenjena predšolskim otrokom (zlasti družinskemu branju), je mogoče deliti glede na različne kriterije:

- glede na starost otroka (1. ali 2. starostno obdobje v vrtcu, 1. vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ),
- glede na obliko knjige (slikanice ali ilustrirane knjige),
- glede na vrsto besedila (informativne (poučne) knjige, leposlovne knjige ali kombinacija informativno-leposlovnih gradiv).

Pri vsakem kriteriju so bili zbrani podatki dostopnih del, za predstavitev pa je izbrano najmanj eno kakovostno delo.

5.1 Primer za učenje besedišča o živilih, pripravi hrane in nakupovanju

Zlasti za otroke priseljence, ki jim je SDTJ, in ne nazadnje za vse družinske člane, ki se priselijo v novo okolje, je tudi srečanje z nakupovanjem, prepoznavanjem in poimenovanjem živil ključnega pomena. V priročniku *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (2001, v nadaljevanju SEJO) je sistematično predstavljen zunanji kontekst učenja nekega jezika kot tujega/drugega jezika:

»Zunanji kontekst je organiziran neodvisno od posameznika. Ta organiziranost je izredno raznolika. Posamezniku ponuja zelo podrobno razčlenbo sveta, ki natančno odseva v jeziku dane skupnosti in jo njegovi govorci usvajajo z dozorevanjem, izobraževanjem in zbiranjem izkušenj, vsaj v tistem obsegu, ki se jim zdi relevanten. Kot dejavnik sodelovanja v sporazumevalnem dogodku moramo razlikovati med tem zunanjim kontekstom, ki je mnogo prebogata, da bi lahko posameznik nanj učinkoval ali ga vsaj v celoti dojel, in uporabnikovim/učenčevim mentalnim kontekstom.« (SEJO 2001: 71)

V tabeli 5 navedenega priročnika (*SEJO* 2001: 73), ki predstavlja različne položaje učenja drugega/tujega jezika, je vključeno poimenovanje živil in hrane ter nakupovanje (trgovina, izdelki, denar oz. denarne enote). Oboje je vključeno v kontekst učenja jezika v zasebnem ali javnem položaju, in sicer pri postopkih (kuhanje, prehranjevanje) in pri vrstah besedil (recepti, navodila, oglasi). Čeprav ni omenjeno v priročniku *SEJO*, je nujno tudi poznavanje merskih enot, če te niso enake kot v izhodiščni državi priseljenca, da bi lahko ljudje, ki jim je SDTJ, nemoteno nakupovali. Opozoriti velja, da so prav iz navedenih razlogov tudi v projektu DEAL⁵ nastala gradiva, povezana s tematiko hrane, živil, kuhanja, prehranjevanja in nakupovanja.


V projektu se je pokazalo, da se tema hrane, živil in kuhanja navezuje na dvoje:

- kuhanje v vsakdanji situaciji;
- spoznavanje tradicionalnih prazničnih jedi, ki so povezane npr. z obredjem (hrana ob božiču), lahko so kulturno pogojene (npr. slovenski zajtrk).

Kot primer je predstavljena dejavnost (pod zaporedno številko 43) za vsakdanjo situacijo, in sicer v povezavi s kosilom (slika 1). Ob opisu dejavnosti so dodane tudi fotografije, ki so namenjene lažji predstavi, kako neka hrana izgleda.

⁵ Spletna stran gradiv, ki so nastala v projektu DEAL:

<<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1WuMwxsgnT6Z9ggJthIAKGTT2tWOjx0LTgdzkNyWiHB0/edit#gid=0>>. (Dostop 22. 4. 2021.)



Ime aktivnosti: Pripravimo kosilo

Cilji aktivnosti:

- poznavanje besed za poimenovanje hrane in pijače za kosilo
- pravilno poimenovanje in zapisovanje hrane in pijače za kosilo
- poznavanje jezikovnih in kulturnih razlik, povezanih s hrano

Osnovna starost: 9 – 11
Tema: hrana in pijača
Kontekst učenja: informalni
Gradivo, potrebno za izvedbo aktivnosti: kartice, škarje, pisala, kartonska škatla, fotografije hrane in pijač (iz baze)
Korelacija: šport, naravoslovje, družboslovje
Predvideno trajanje: 20 minut
Časovna prilagodljivost: da
Uporaba tehnologije: ne
Oblika aktivnosti: skupinska


Rezultati:


- otroci poimenujejo in pravilno napišejo besede za hrano in pijače za kosilo
- otroci znajo odgovoriti na kratka vprašanja o kosilu in njihovi družini
- otroci spoznavajo tipično hrano za kosilo v različnih kulturah

Usmerjenost v vrsto pismenosti: naravoslovna pismenost, multikulturna in večjezična pismenost, bralna pismenost

Potek aktivnosti:
Prigovor:
Vodja pripravi kartice (natisnjene barvno) hrane in pijač, kartonsko škatlo, pisala. Pripravi tudi kartice z imeni različnih skupin hrane (kruh, žitarice in pekovski izdelki, namazi, mesni izdelki, pijače, sadje) in jih razporedi poleg škatle, okoli katere sedijo otroci v krogu. (Namesto škatle lahko vodja uporabi tudi košaro.) Vodja pripravi vprašanja, ki jih bo uporabil v pogovoru z otroki.

Temeljno izvajanje aktivnosti:
Otrok iz škatle naključno zveže fotografijo, poimenuje izdelek na na fotografiji in pod fotografijo zapiše ustrežno besedo za hrano ali pijačo. Otroci napisano besedo pokaže drugim otrokom. Če je treba, vodja popravi zapis in/ali izgovarjavo besede, pri čemer sodelujejo tudi drugi otroci.

 Sofinancira program Evropske unije Erasmus+
2018-1-HR01-KA201-047499



Otrok nato s pomočjo vodje postavi izvečeno kartico v ustrezno skupino hrane ali pijač: a) kruh, žitarice in pekovski izdelki, b) namazi, c) mesni izdelki, d) pijače in d) sadje. Ko so vse kartice razvrščene v ustrezne skupine, se otroci (s pomočjo vodje) pogovorno, kaj običajno jedo za kosilo in kakšno je njihovo najljubše kosilo. Skupaj ustvarjajo tipično nedeljsko kosilo deleže, v kateri živijo (na primer: goveja juha, zelena solata, pražen krompir, kuhana govedina), najljubše kosilo in praznično kosilo svojega doma/vojne dežele (uporabljajo fotografije).

Gradivo za bazo:


- kartice s fotografijami hrane in pijač za kosilo: goveja/piščanja juha, zelenjavna juha, pražen krompir, kuhana govedina, zvijska pečurka, cvrti piščanec, mešana solata, paradiznikova solata, zeljna solata, pomarančni sok, jabolčni sok, voda, mineralna voda, jabolčni zavitek, puding, sladole, sadna rezina, kremna rezina
- kartice z imeni različnih skupin živil: kruh, žitarice in pekovski izdelki, namazi, mesni izdelki, pijača, sadje

- vprašanja za oblikovanje menija za kosilo:

- Kaj ješ za kosilo?
- Kaj piješ pri kosilu?
- Kaj tedaj ješ za kosilo?
- Kaj običajno ješ za kosilo?

- vprašanja za spoznavanje različnih kosil glede na kulturo:

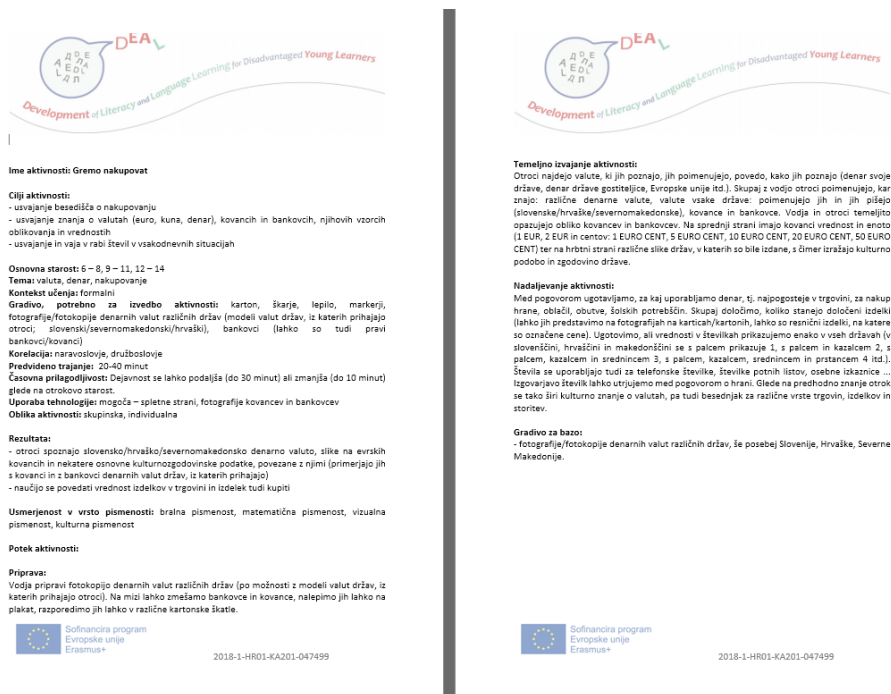
- Kaj običajno ješ za kosilo?
- Ali vej, kaj običajno jemo za kosilo tukaj (ime mesta/regije, kjer otrok živi)?
- Kaj ješ za praznično kosilo?
- Ob kateri uri imaš običajno kosilo?
- Ali se ob kosilu zbere vsa družina?
- Je v tvoji družini kosilo pomemben obrok?

 Sofinancira program Evropske unije Erasmus+
2018-1-HR01-KA201-047499

Slika 1: Priprava dejavnosti: *Pripravimo kosilo*

Vir: DEAL, https://drive.google.com/file/d/1Vm1vgH4N5fQv9wFc-hc6yG8d-8_5xNNR/view

Dejavnost *Gremo nakupovat* (pod zaporedno številko 19) se ukvarja z obiskom trgovine, plačevanjem (denarne enote); gre za usvajanje temeljnega besedišča (slika 2).



Slika 2: Priprava dejavnosti: *Gremo nakupovat*

Vir: DEAL, https://drive.google.com/file/d/1Vm1vgH4N5fQv9wFc-hc6yG8d-8_5xNNR/view

Obe predstavljeni dejavnosti in seveda še nekatere druge (npr. dejavnost 44: *Naš zajtrk*, dejavnost 45: *Pripravljamo jedilnik za restavracijo*, dejavnost 50: *Pripravimo večerjo*, dejavnost 51: *Na pikniku*) lahko povežemo s temo kuhanja, kuharskih knjig, spoznavanja živil, hrane in nakupovanja. Pri vseh je temeljni cilj spoznavanje osnovnega besedišča o hrani in pijači, saj je za otroke priseljence, ki jim je SDTJ, ne nazadnje pa v vrtcu za vse otroke, ki so v začetni fazi govornega razvoja, to besedišče nujno potrebno za zadovoljevanje primarnih življenjskih potreb. Hkrati otroci spoznavajo kulturo prehranjevanja, npr. tipične jedi za zajtrk, kosilo ali večerjo; tipično hrano ob praznikih (npr. potica, različne sladice) ipd.

5.2 Vrste gradiv o kuhanju glede na bralni razvoj otrok

Že malčki v predbralnem obdobju lahko 'prebirajo' slikanice brez besed/kartonke in odkrivajo osnovne besede s področja hrane (*korenje, kruh, banana, sir, jabolko, jagoda, testenine, sladoled, piškot, slinček, skodelica*). Slikanice so navadno brez besed in z naslovi

Pokukaj in povej: Hrana (2014), *Kuhar* (Askew in Crowson 2010), *Kaj jem* (Benedičič 2008), *Besede za dober tek* (Tyler in Stitt 1989) ipd.

V naslednji fazi imamo že slikanice z zavihki, npr. Erica Hilla *Piki peče torto* (1994), kjer otrok odkriva, kako spečemo torto, s čim jo okrasimo. S pomočjo stripovske ilustracije avtorji ponudijo tudi ideje za pripravo preprostih jedi, kjer so že vključena preprosta navodila, npr. *Jami Njam!* (Ban 2013) in *Njami* (Ban 2016) s podnaslovom *Otrok ustvarja*, kajti iz sadja in zelenjave se lahko ustvari prave umetniške podobe (ladja, račka, mravlja, jež).

Zelo pogosto so besedila napisana kot preprosti recepti, kako pripravimo jed, katere sestavine potrebujemo, večkrat so dodane tudi merske enote, ki so v večini slikanic razložene in lepo predstavljajo razmerje med ml, dcl, g in dkg, npr. *Kuharček* (Hewat 2014), *Kuharica za najmlajše* (Westman, Gandini in Ankarwall 2008), *Mali kuharji* (Krempl in Kralj 2010), *Lonček, kuhaj!* (Mihelič 2016), *Civi kubinja* (Skvarča 2018), *Škrobek kuba* (Ferluga in Sepin 2007), *Moja prva velika kuharska knjiga* (Wilkes in Johnson 1991), *Mali kuhar* (Kohl, Potter in Roseman-Hall 1999).

Mladi bralci in bralke se naučijo tudi ravnanja s pogrinjki in kako se pri jedi obnašamo, npr. *Tudi jaz lepo jem* (Gliha in Jemec Božič 1998), *Lepo vedenje za mizo* (Muha 2012), *Z Borom se nauči lepega vedenja! predvsem pa ne oponašaj Brina!* (East 2008), *Mala kuharica* (Škorjanc in Simić 2002), *Besede za dober tek* (Tyler in Stitt 1989), *Podobe prebrane* (Philippe, Bouet, Hus-David in Rognoni 2005).

Zelo pogosto slikanice upovedujejo temo o zdravi prehrani, npr. *Zakaj naj zdravo jem* (Llewellyn in Gordon 2001), *Jej zdravo za počutje pravo* (Sears W., Sears, M., Watts Kelly in Adriani 2005), *Škratova čarobna kubinja* (Božič, Čufer in Ramovš 2008), *Zakaj jemo in kaj* (Gliha in Jemec Božič 1993).

Nemalokrat v slikanicah najdemo izvirne ideje za pripravo hrane (predvsem za tiste izbirčne, ki jim ne gre v slast zelenjava). Kako iz koščkov sadja in zelenjave lahko naredimo prave male pošasti, gusarsko ladjo, čarobne junake z očmi in nasmejanimi obrazi, npr. *Kuhanje ni nobena čarovnija* (Keil in Link 2008), *Škrobek kuba* (Ferluga in Sepin 2007), *Radi kuhamo* (Theilig S., Theilig H. in Hayek 1993).

Mnogokrat čarobne recepte pripravljajo tudi liki, ki jih srečujemo na televiziji, kot so zajček Feliks (*Feliksova kuharska knjiga* (Langen in Droop 2002)), drobižki (*Kuhajmo z drobižki* (Passard in Krings 2014)), Spuži Kvadratnik (*Moja knjiga o piškotih* (Hillenburg 2014)), mali poniji (*Moja knjiga piškotov* 2014) ali Disneyjevi junaki (*Velika kuharska knjiga Racmana Jake* (Disney 1991), *Kuharska knjiga medvedka Puja* (Disney 1994)).

Včasih so recepti in pridobivanje začimb skriti v pravi literarni svet zgodb, npr. *Dobrote palčice Robidonke* (Murovec 2008), *Pripojedke: pravljurna kuharska knjiga za mlade bralce, jedce in kupalce* (Yolen, Stemple in Béha 2017), *Teta Ančka – zgodbe, začinjene z recepti iz skratje knjige* (Virk Žerdin in Santiago 2009), *Pavli Puding nepridipravom meša štrene* (Nöstlinger, Jirsa in Waldschütz 2012).

Med kuharskimi slikanicami se mladi bralci in bralke lahko seznanijo tudi z zgodovinskimi okoliščinami o hrani, kako se je včasih kuhalo, od kod prihaja hrana, npr. *Povej mi več o hrani* (Pari in Bergmannová 2016), *Otroška svetovna kuharska knjiga* (Robins Stowell 1995), *Domača kuhna pa to* (Peljhan 2015).

Zanimivo je opazovati tudi naslove različnih slikanic, kako je mali kuhar/kuharica skrit/a že v naslovu, npr. *Mali kuhar* (Kohl idr. 1999), *Kuhar* (Askew in Crowson 2010), *Mali kuharji* (Krempl 2013) *Kuharček* (Hewat 2014), *Velika kuharska knjiga za otroke* (Berner in Cramm 2015), *Velika kuharica za male mojstre* (Karmel 2011), *Mala kuharica* (Škorjanc in Simić 2002), *Kuharska knjiga za otroke* (Libeau 2002).

Opaziti je tudi kuharske slikanice, ki so ločene po spolu, in sicer za dekleta, npr. *Sladke sanje: kuharica za punce* (Milovanović 2014), *Kuharica za punce* (Smart in Shooter 2018), *Kuharska knjiga za male princeske* (Medved 2013a), *Najboljša kuharska knjiga za punce* (Cerar 2014), *Najboljši recepti za punce* (Božič 2012), *Kuharska knjiga za punce* (Medved 2012) ali *Kuharska knjiga za fante* (Medved 2013).

Nekatere slikanice predstavljajo ob besedi tudi prave slikarske mojstrovine z ilustracijami znanih ilustratorjev, npr. ilustracije Marjance Jemec Božič, Rotraut Susanne Berner, Matjaža Schmidta, Maje Lubi.

Nekaterim kuharskim knjigam o peki piškotov so priloženi modelčki za piškote, npr. *Moja knjiga o piškotih* (Hillenburg 2014).

Kuhamo tudi v znanosti, čeprav govorimo o neke druge vrste kuhi, ko pripravljamo poskuse v kemiji, tak primer sta knjigi *Pametna kuharica* (Kornhauser Frazer in Trobec 2007) in *Znanost v kuhinji* (Scotti in Pietrobon 2009).

5.3 Vrste gradiv glede na vsebino

5.3.1 Otroške kuharske knjige z recepti

Kuharske knjige z recepti sodijo med informativna besedila. V njih so natančno podane sestavine hrane, količine in postopki za pripravo jedi. V to skupino besedil sodijo dela, ki imajo zelo različno zahtevnostno stopnjo. Opazna sta dva načina predstavljanja receptov za najmlajše otroke: prvi ima dodane fotografije postopkov priprave, drugi pa fotografije jedi v ključnem zaporedju priprave. V vseh knjigah, ki sodijo v to skupino, se na začetku nahajajo splošni napotki, npr. da morajo biti v času kuhanja zaradi varnosti vedno prisotni odrasli, da je treba kuhati po receptu (po korakih) in da je nujno uporabiti prave sestavine in količine. Primer prve skupine je delo *Kuharska knjiga za otroke* (2002) Catherine Libeau, v kateri so zelo enostavni recepti jedi, ki jih imajo otroci načeloma radi, npr. pica, paradižnikova juha, torta, bolonjski špageti. Vsaka priprava jedi je razdeljena v štiri korake, vsak korak je opisan z besedami, dodana je fotografija posamezne faze kuhanja oz. priprave jedi. Pri vsaki jedi je dodana tudi fotografija pripravljene jedi. Drugo varianto, zaporedje priprave, najdemo v knjigi *Mali kuharji* (2010) Urške Kreml, ki je bogato ilustriрана knjiga, hkrati pa so recepti razdeljeni na posamezne faze, te so opisane, dodana jim je tudi fotografija. Otrok lahko torej sledi branju odraslega, hkrati pa opazuje ilustracije, ki prikazujejo jedi v različnih fazah priprave in končni izgled jedi. Jedi so oblikovane na način, da so otrokom privlačne. Kot primer navajamo jajčne miške (slika 3), to so trdo kuhana jajca, ki jih oblikujemo v miš; zunanjo obliko tvori polovica beljaka (rumenjaki in druge sestavine so namaz), dva kolobarja kumare sta ušesci, rep in smrček sta narejena iz posebne salame, za oči »uporabimo dve zrnji popra, ki pa sta zgolj za okras in ju seveda ne pojemo« (Kreml 2010: 4).



Slika 3: Jajčne miške

Vir: Urška Kremlj: *Mali kuharji* 2010: 4.

Na enak način je zgrajeno delo iste avtorice *Mali kuharji 2* (2013). Obe predstavljeni varianti sta za otroke, ki jim je STDJ, uporabni tudi še v 1. VIO OŠ, saj je razbiranje ilustracij zelo enostavno, ob tem pa so navedene sestavine in postopki tudi zapisani, besedila je zelo malo, torej je primerno tudi za učenje branja.

V to skupino sodi še nekaj knjig, npr. *Otrok ustvarja: Jami njam!* (Ban 2013) in *Njami!* (Ban 2016), *Sladki grižljaji* (Vehar in Divjak Soldo 2016), *Kubajmo z drobižki* (Passard in Krings 2014), *Najboljši recepti za punce* (Božič 2012), *Labko jem zdrave prigrizke* (Belović, Fartelj in Cipot 2019), *Nič lažjega od kuhanja* (Robnik Filipič in Schmidt 1986), *Njami, kuharica za naše male sončke* (Gabrič Dreža 2014), *Kuharska knjiga za fante* (Medved 2013), *Moji najljubši recepti* (Karmel in King 2015), *Kuham!* (Reš in Milavec 2020), *Kuharska knjiga za punce* (Medved 2012) in *Oliver peče tortice* (Melling 2016).

5.3.2 Recepti s spremnim besedilom, nasveti/poljudnoznanstveno razlago

Medkulturnost jedi se morda najbolj pokaže v *Otroški svetovni kuharski knjigi* (1995) Deri Robins z ilustracijami Charlotte Stowell. Največ jedi je iz različnih evropskih držav, npr. ingverjevi prigrizki iz Skandinavije, jabolčne palačinke z Nizozemske, ražnjiči iz jagnjetine iz Grčije; sledi zastopanost različnih držav ali pokrajin po svetu,

npr. bananin kruh s Karibov, bučna pita iz ZDA, bobote iz Afrike, zelenjavni riž z Japonske. Že v uvodu je zapisano, da se »odpravljamo na pot okoli sveta« (Robins 1995: 3), čeprav trditev, gledano geografsko, ni povsem točna. Pozitivna lastnost te knjige je, da lahko vsak otrok oz. vsaka priseljena družina najde vsaj približek neke svoje lastne nacionalne jedi in spozna okuse in navade drugih prebivalcev sveta. Pri vsaki jedi so navedene sestavine, te so tudi v postopku priprave ilustrirane; za vsako jed je dodana kakšna zanimivost, npr. da v »Mehiki obstaja preko 100 različnih vrst čilija in eden je ostrejši od drugega« (Robins 1995: 33). Pri Skandinaviji je npr. razloženo, da sodijo vanjo Švedska, Norveška, Danska, Finska in Islandija. Zapisano je tudi, da »so to dežele z veliko obale, zato je pri njih ribolov zelo pomemben. V teh deželah ti velikokrat postrežejo s svežimi, dimljenimi ali vloženi ribami.« (Robins 1995: 4) Na ilustracijah so prikazane jedi, postopki njihove priprave, hkrati pa tudi naravne posebnosti, npr. morje pri Španiji, levi pri Afriki, kenguruji in koale pri Avstraliji.

V to skupino besedil sodijo še *Kubanje ni nobena čarovnija* (Keil in Link 2008), *Mini tortice* (Božič 2012a), *Mala kuharica* (Škorjanc in Simić 2002), *Kubati znam!* (Karmel 2011), *Kuharska knjiga medvedka Puja* (Disney 1994), *Kuharica za punce – zabavne jedi za vse priložnosti* (Smart in Shooter 2018), *Kuharček* (Hewat 2014), *Kuharica za najmlajše* (Westman, Gandini in Ankarvall 2008), *Velika kuharska knjiga Racmana Jake* (Disney 1991), *Kubanje* (Berce 1999), *Otroška kuharica* (Čonč, Smrdel, Modic in Lampe Kajtna 2007), *Mali kuhar* (Kohl, Potter in Roseman-Hall 1999), *Moja prva velika kuharska knjiga* (Wilkes in Johnson 1991) in *Kuharski dnevnik in priročnik za otroke* (Tomažin, Grbec, Plahutnik Nahtigal in Ratoša 2017).

Kakovostna in nadvse zanimiva je knjiga *Domača kuhna pa to* (2015) s podnaslovom *Otroci osnovnih šol in Anka Peljhan obujajo zgodovino slovenske kuhinje*, ki je sicer namenjena malce starejšim otrokom, osnovnošolski populaciji, saj so uvodna besedila za posamezno jed pripravljali osnovnošolke in osnovnošolci različnih osnovnih šol pod mentorstvom Anke Peljhan. Kazalo razkrije princip umeščanja glede na pokrajine, npr. prvo poglavje nosi naslov *Prekmurje, Prlekija, Slovenske gorice*, v okviru poglavja pa so razvrščene tipične jedi, o katerih je najprej kratek uvod, kje se ta jed pripravlja in njene temeljne sestavine ali druge zanimivosti. Sledi fotografija jedi, navedene so sestavine s količinami in natančen postopek priprave jedi. V prvo poglavje je med drugim umeščena jed dödöli, to so neke vrste krompirjevi žganci, ki so lahko samostojna jed, lahko se jih postreže ob kolinah s svežimi ocvirki ali z bujto repo (Peljhan 2015: 24). Na naslednji strani je recept za kukrčne dödöle, pri čemer je pojasnjeno, da gre za koruzno jed. Ob spoznavanju tradicionalnih slovenskih jedi je opazna tudi pestrost slovenskih narečij, kar je najbrž za otroke, ki jim je SDTJ, še posebej trd oreh.

Alberto Douglas Scotti je avtor ilustrirane knjige *Znanost v kuhinji* (2009), ki sicer presega osnovno stopnjo razumevanja SDTJ, sodi pa med informativna besedila, ki utrjujejo princip učenja jezika tudi skozi naravoslovje, vendar nikakor ne v začetnem obdobju učenja slovenščine. Na učenje jezika skozi naravoslovne vsebine nakazuje že kazalo, iz katerega je jasno razvidno, da modra barva predstavlja kuharski del, rjava pa znanstvena pojasnila (iz naravoslovnih ved), skozi celotno delo se razlikujeta tudi pisavi (slika 4). Razlikovanje na oblikovni plasti knjige je odlično za vse mlade bralce, ne le za otroke (in odrasle, ki pri branju sodelujejo), ki jim je SDTJ.

V kuhinji	Znanost
Slanina z jajci 6 • 7	Kalorije
Ledena limonada 8 • 9	Arhimedov zakon
Tortinice z omako 10 • 11	Zaznavanje okusa in vonja
Nadevani piščanec 12 • 13	Anatomija vretenčarjev
Francoska solata in zelatina 14 • 15	Razropine, mešanice in koloidi
Zelena solata in vradič 16 • 17	Centrifugalna sila
Mešano meso na žaru 18 • 19	Toplotna prevodnost
Nadevane buče 20 • 21	Površina in prostornina
Sadna solata 22 • 23	Semena, plodovi, gomolji in korenine
Sadni sekovi 24 • 25	Zvok
Jogurtna torta 26 • 27	Kvasovke in fermenti
Polenta 28 • 29	Konvekcijsko kroženje
Čebulna pita 30 • 31	Prebava in presnova
Fižol v lončeni posodi 32 • 33	Ogenj, elektrika, mikrovalovi
Ekonom lonec 34 • 35	Obnašanje plinov
Zelatinne testare 36 • 37	Kemijske reakcije
Pomivnanje posode 38 • 39	Mila in detergenti
Zelilčni čaj 40 • 41	Peparki in poverki
Stvarno kazalo 42	

Slika 4: Kazalo

Vir: Douglas Scotti: *Znanost v kuhinji* 2009: 3.

Na vsaki parni strani je naveden recept za hrano ali pijačo, na neparnih straneh so znanstvena pojasnila. Ob hrani ali pijači so predstavljeni tudi vsi pripomočki, ki jih otrok potrebuje za pripravo, npr. v poglavju *Ledena limonada* so predstavljene sestavine, postopek, ožemalnik za limone, kovinska žlica; pri tem je na desni strani (znanost) predstavljen Arhimedov zakon, kratek oris Arhimedovega življenja, pojasnilo o delovanju podmornice in ladje.

5.3.3 Kuharske knjige z zgodbo/recepti z zgodbo/ iterarno-informativne kuharske knjige

V to skupino besedil sodijo tista, ki imajo še vedno v ospredju jedi in pijače, njihovo pripravo ali sestavine, vendar so te podane skozi literarno zgodbo. Pokazali sta se dve obliki tovrstnih knjig za otroke, ki so primerne tudi za učenke in učence, ki jim je SDTJ: varianta, kjer so recepti samostojna enota skupnega naslova, in varianta, kjer so recepti in postopki del zgodbe. Primer prve variante so npr. *Priporjedke, pravljica kuharske knjige za mlade bralce, dede in kugalce*. (Yolen, Stemple in Béha 2017),

v pripravi je tudi slovenska različica franšize *Slovenske pripovedke* (2021, v pripravi) z izbranimi recepti za slovenske narodne jedi, recepte je pripravila Anka Peljhan, z izborom slovenskih ljudskih pravljic in pojasnil (Haramija). V *Slovenskih pripovedkah* so zbrane ljudske pravljice, pripovedke, pesmi, ki se neposredno navezujejo na neko hrano, primer je pravljica *Jančke Ježek* – recept za peko kruha; v dodatku so pojasnila o metamorfozah v pravljicah; ali pa je v besedilu omenjena neka sestavina, npr. v pripovedki *Kako napovedujejo rojstvo*: »Če so lešniki pa jabolka dobro obrodili, je bilo tisto leto več fantkov rojenih, če so pa slive, pri nas jim pravimo češplje, obrodile, se je pa tisto leto rodilo več punčk.« (*Slovenske pripovedke* 2021, v pripravi). Sledijo recepti za slive (sestavina), in sicer slivova juha (z različicami) in recept za češplovce; dodatno besedilo osvetli temo avtohtonih (domaćih) vrst sadja. Omeniti velja še delo *Pravljica, pogrni se: za mizo s pravljničnimi junaki* (2021), v kateri je Klarisa M. Jovanović uporabila v zgodbah prepoznavne motive, npr. o puljenju repe ali Pepelkinem odbiranju leče, ne pa celotnih pravljic; dodani so recepti.

Drugo skupino tvorijo knjige, ki imajo podane recepte za hrano in pijačo kar v zgodbi. Primer kakovostne slikaniške produkcije tega tipa so *Zelišča male čarovnice* Polonce Kovač in Ančke Gošnik Godec, slikanica je prvič izšla leta 1995, doslej je bila večkrat ponatisnjena. Ob polni luni točno opolnoči se je čarovnica Lenčka priselila v duplino v lipovem drevoredu. Lenčka se spoprijatelji z majhnima miškama, Lolekom in Loliko, in jima potrpežljivo razlaga (in s tem seveda tudi mladim bralcem), kaj je to poparek, prgišče, tinktura ipd. Ob herbariju začne obema razlagati o rastlinah, njihovi zdravilni moči in pripravi rastlin za uporabo zoper bolezni. Rastline so razvrščene po abecednem redu od arnike do žajblja, vseh je 34, nekatere so splošno poznane (npr. kamilice, janež, kopriva), druge manj (npr. modri glavinec, lučnik, repinec). Vsako poglavje je posvečeno eni rastlini, najprej je navedena strokovna razlaga o rastlini (velikost, čas rastja, opis rastline), nato sledi literarna zgodba, v kateri se pojavljajo mala čarovnica, Lolek in Lolika ter epizodni liki, na koncu sta dodana realistična ilustracija rastline ter recept za njeno uporabo (slika 5). V predzadnjem poglavju je dodan še recept za t. i. kis štirih tolovajev, ta je proti gripi, saj se je začela zima (zadnje poglavje), takrat pa zdravilnih zelišč ni moč nabirati, vse živali pa hodijo po pomoč k Lenčki.



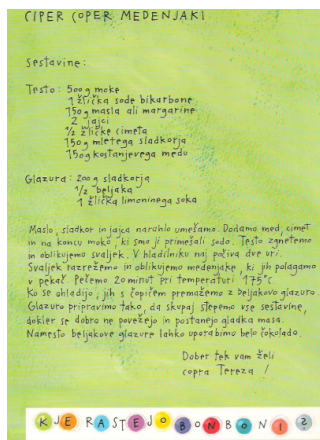
Slika 5: Arnika

Vir: Polonca Kovač in Ančka Gošnik Godec: *Zelišča male čarovnice*, 2009: 8–9.

V to skupino besedil sodijo še *Feliksova kuharska knjiga* (Langen in Droop 2002), *Kuharske igrarije s tridesetimi recepti* (Bouguet Joyeux 2018), *Velika kuharska knjiga za otroke* (Berner in Cramm 2015), *Pauli Puding nepridipravom meša štrene* (Nöstlinger, Jirsa in Waldschütz 2012), *Teta Ančka – zgodbe, začinjene z recepti iz škratje knjige* (Virk Žerdin in Santiago 2009).

5.3.4 Otroške literarne slikanice z dodanimi recepti

Opozoriti velja na prvi dve knjigi iz serije slikanic *Kje rastejo bonboni?* Ide Mlakar z ilustracijami Ane Razpotnik Donati, v kateri nastopata čarovnički (deklici) Štumfa in Kuštra, in sicer *Čarmelada* (2008) in *Ciper coper medenjaki* (2008a). V prvi lahko odpreta kozarec »marmelade z okusom po ...« le skupaj, ko se ne prepirata, dodan je recept za čarmelado iz mandarin. V drugi slikanici iščeta recept za požgečkano testo, na koncu slikanice (notranja stran platnice) je dodan recept za ciper coper medenjake (slika 6).



Slika 6: Recept za ciper copër medenjake

Vir: Ida Mlakar in Ana Razpotnik Donati: *Ciper copër medenjaki*, 2008a: notranja platnica.

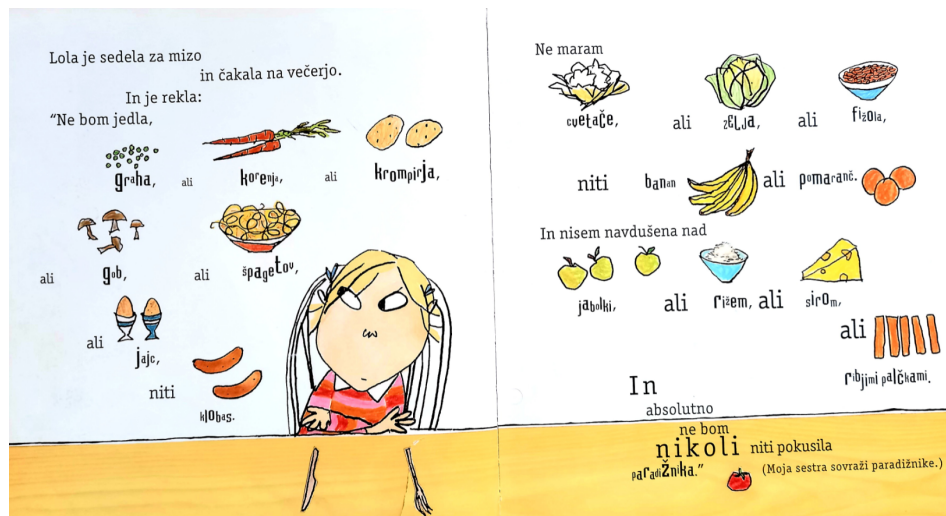
Podobno je zgrajena tudi avtorska slikanica *Dobrote palčice Robidovke* (2008) Mije Murovec, kjer pa ilustracije ne dosegajo kakovostne ravni, zgodba se prepleta s pesmimi, babica Majda pove vnukinji Ajdi zgodbo o palčici, ki je rada kuhala in pekla, na koncu so zapisani recepti, ki jih je palčica zaupala škratu Češminčku (pecivo in piškoti).

5.3.5 Otroške literarne knjige s tematiko kuhanja, hrane

V to skupino besedil sodijo realistična in fantastična leposlovna dela, večinoma izdana v slikaniški obliki. Glede na količino besedila (in novih, še nepoznanih besed) jih izbiramo glede na starostno obdobje otrok, ki jim je SDTJ. Leposlovnih besedil, ki neposredno ali posredno govorijo o hrani, je zelo veliko, zato smo v tej skupini izbirali zgolj vzorčne primere, katerih temeljna tema je hrana, ne pa tudi besedil, v katerih je hrana zgolj omenjena. Npr. že v ljudskem slovstvu se pojavlja veliko omembe hrane, na Slovenskem zlasti kruh (npr. v pravljici *Janček Ježek*), kaša (*Piskrček, kuhaj kašo*, zbirka *Za devetimi gorami*, priredila Anja Štefan, 2011: 86–87) ali sestavin, npr. med (npr. v pripovedki *Mojca Pokrajculja*) ali ajda (npr. v ljudski pesmi *Po Koroškem, po Kranjskem že ajda zori*). V znanstveni monografiji *Pravljica in stvarnost* (1995) je Monika Kropelj na podlagi Štrekljevih zapisov ljudskega slovstva v njih iskala odseve realnega časa, prostora in razmer, kar je seveda (vsaj posredno) povezano tudi s hrano in prehranskimi navadami.

Za najmlajše otroke je zanimiva avtorska slikanica Erica Hilla *Piki peče torto* (1994), ki sodi v serijo avtorjevih slikanic o psičku Pikiju in njegovi družini ter prijateljih. Živalski literarni liki zavzemajo položaj skoraj človeškega, npr. hiša oz. njihov dom, pohištvo, Pikijeva mama piše nakupovalni listek za sestavine, navade (praznovanje rojstnega dne). Slikanica z zavihki ima zelo malo besedila, ilustracije so jasne, z malo elementi, tako otroškega bralca ne bega količina opazovanih podrobnosti na ilustracijah. Zavihki odkrivajo manjkajoče dele, npr. Piki uporablja knjigo *Kako okrasimo torto*, ko se zavihkek odkrije, je naslikanih pet možnosti okraskov.

V to skupino sodi avtorska slikanica Lauren Child *Paradižnika ne bom nikoli poskusila* (2007), ki poudarja odnos neješčih otrok do hrane. Odlična slikanica vsebuje na straneh 6 in 7 slikopis; živila so narisana in hkrati besedno poimenovana.



Slika 7: Slikopis

Vir: Lauren Child: *Paradižnika ne bom nikoli poskusila*, 2007: 6–7.

Starejši brat Čarli mora pripraviti hrano za sestrico Lolo, ki ničesar noče jesti, zato Čarli preimenuje živila in hrano: korenček = oranžne palčke z Jupitra, grah = zelene kaplje iz zelene dežele, pire = kosmi oblakov z vrha gore Fuji, ribje palčke = oceanski grizljajčki; Lola vse z veseljem poje. Nato pride do preobrata, ko Lola preimenuje paradižnik v rdeče mesece in konča zgodbo z retoričnim vprašanjem (slika 7) : »Saj nisi mislil, da je to paradižnik, kajne Čarli?« (Child 2007: 31)

Enaka tema, odklanjanje jedi in njihovo preimenovanje, je uporabljena tudi v slikanici Majde Koren in Agate Dudek *Skubaj mi pravljico* (2016). To je na videz preprosta zgodba o zajčku Srčku, ki odklanja hrano, zato mu mama skuha tri pravljice. Vsaki hrani oz. jedi, ki ima sicer običajne sestavine (sol, krompir, korenček, koprive, sneg treh beljakov, koleraba, rdeča pesa), je dodana *pravljična sestavina* (žlička praška kačjega zoba in tri žličke smeha, velika žlica zelene groze, ščepec prebrisanosti). Prvič in drugič skuhani pravljici nista dobri, tretjič se izpelje zgodba v pozitiven konec, saj Srček s tekom poje pravljico o Rdeči kapici. Prepoznavni so medbesedilni elementi, ki so precej splošni; zlasti v prvih dveh gre za obče lastnosti pravljic oz. – gledano širše – za lastnosti, ki se pojavljajo v različnih fantastičnih proznih vrstah: zmaj je hudoben in se ga vsi bojijo, takšno mesto imajo tudi pošasti; tretja je Rdeča kapica bratov Grimm, ki pa zaradi nezadovoljstva likov z osnovnimi vlogami postane humorna (travestija): volk noče več jesti babice in Rdeče kapice, babica ne bi več jedla potice ipd. (Haramija 2021). Medbesedilnost je v tem primeru dovolj široko zastavljena, da jo zlahka prepozna tudi otrok, ki mu je SDTJ.

Pravljica *Pekarna za peko predolgih piškotov* iz zbirke *Pogašeni zmaj* (2003) ima časovno strnjeno sintetično zgodbo, v njej je glavni literarni lik medved Jedek. Že njegovo ime opozarja na velik apetit, čeprav pomanjševalnica vendarle deluje ljubkovalno. Medvedku Jedku so bili piškoti, ki jih je spekla mama, zmeraj prekratki. V Medvedjem mestu je bila slaščičarna, imenovala se je Pekarna za peko predolgih piškotov. Jedek je tam kupil najdaljši predolgi piškot. Piškot je bil tako velik, da je Jedek v mestnem parku organiziral piškotni piknik za vse, ki so jim bili piškoti kdaj premajhni, župan pa je prispeval cisterno medene limonade.

Navajamo še nekaj slikanic, ki sodijo v to skupino, npr. *Kako nabraniš navihano opico* (Clarke in Birkett 2017), *Jej zdravo za počutje pravo* (Sears W., Sears, M., Watts Kelly in Adriani 2005), *Lučko kuha* (Koncut Kraljič in Klun 2008), *Garfield: brez dela ni jela* (Davis 2013), *Zakaj naj zdravo jem* (Llewellyn in Gordon 2001), *Podobe prehrane* (Philippe, Bouet, Hus-David in Rognoni 2005), *Povej mi več o hrani* (Pari in Bergmannova 2016), *Besede za dober tek* (Tyler in Stitt 1989), *Pokukaj in povej: Hrana* (Yonezu 2014), *Kaj jem* (Benedičič 2008), *Poglej, kaj jem* (Slegers 2018), *Zajček Timi in čarobni recept* (Žontar Kristanc, Žontar in Lubi 2014).

6 Sklep

Ob pregledu otroških knjig s ključnimi besedami kuharski recepti ali kuhanje se je pokazalo, da te nimajo enake strukture, temveč se živila, hrana, priprava hrane (postopki) pojavljajo v zelo različnih variantah, ki smo jih po podobnosti strukture razdelili v pet skupin:

- kuharske knjige z recepti, ki so namenjene otrokom, tovrstne izdaje sodijo v informativno literaturo;
- skupina informativno-leposlovnih besedil, v katerih so dokaj samostojne enote literarno besedilo, recepti in poljudna razlaga temeljnih pojmov o živilih, začimbah, postopkih priprave jedi in zanimivostih, povezanih s temi pojmi;
- leposlovno-informativne zgodbe, ki vsebujejo recepte – recepti z zgodbo;
- leposlovne zgodbe z dodanimi recepti;
- leposlovne slikanice, v katerih je hrana ali živilo tema.

Nekatere kuharske knjige so zelo enostavne, zato so primerne za vse starostne skupine v vrtcu in v 1. VIO OŠ; primerne so tudi za toliko stare (ali še kakšno leto starejše) otroke priseljence. Tudi v učnem načrtu za 1. VIO *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence* (2020: 6) je poudarjeno: »Začetni pouk slovenščine razvija zlasti sporazumevalno jezikovno zmožnost učenca, ob tem pa tudi druge splošne zmožnosti /.../.« Med drugim sta navedeni sociokulturno vedenje in medkulturna zmožnost, obe pa sta povezani tudi s hrano, poimenovanjem sestavin ipd. Med temami so med drugim poudarjene vsakdan, telo in zdravje ter kultura. Zlasti v skupini informativno-leposlovnih besedil je hrana umeščena v širši družbeni kontekst, npr. specifična oz. tipična hrana v nekem okolju (zaradi naravnih danosti okolja: npr. morska hrana ali tipično sadje v različnih delih sveta). Glede na rabo besedišča se razlikujejo zlasti leposlovne slikanice (ki so obravnavane kot model 4 in 5), v katerih je uporabljen umetnostni jezik, in slikanice iz 1. in 2. modela, v katerih je uporabljen neumetnostni jezik (v informativni literaturi: recepti, sestavine), 3. model, kamor sodijo leposlovno-informativne zgodbe, uporablja umetnostni in neumetnostni jezik. Za otroke, ki jim je SDTJ, je ključnega pomena raba besedišča: v slikanicah in ilustriranih knjigah za najmlajše so uporabljeni temeljni izrazi, v knjigah za otroke ob koncu vrtca (2. starostno obdobje) in v 1. VIO OŠ so

uporabljene kompleksnejše strukture. Vizualno gradivo, ob obravnavi se je pokazalo, da gre za ilustracije ali fotografije, je v prvih treh modelih obravnavanih besedil podrejeno besedilu: predstavljeno je vizualno gradivo, ki podpira postopke priprave jedi (lupljenje, rezanje, ribanje, kuhanje, pečenje ipd.) ali pa jedi v ključnem zaporedju priprave (kako jed ob neki zaključeni fazi izgleda), v obeh variantah so na začetku podane sestavine (živila, začimbe, ki so potrebne za neko jed), ob koncu so dodane fotografije pripravljenih jedi. Otroci, ki jim je SDTJ, lahko skupaj s starši (družinska pismenost) odkrivajo poimenovanja posameznih živil v slovenskem jeziku, živila so ilustrišana ali fotografirana. Besedno poimenovanje se zato zlahka poveže z vizualno reprezentacijo, torej z označenim živilom ali začimbo. Tudi zelo enostavne kuharske knjige, ki jih otrok v maternem jeziku že davno preraste, za učence in učence, ki jim je SDTJ, niso žaljive, saj ne gre za podcenjevanje zmožnosti razumevanja prebranega glede na starosti primerne teme, saj so tudi kuharske knjige za odrasle zelo podobno oblikovane. Temo živil, hrane, kuhanja in nakupovanja smo zato povezali tudi z nekaterimi dejavnostmi za otroke, ki so nastale v projektu DEAL, zlasti so navedene tiste, ki uvajajo temeljno besedišče o izbrani temi, kar pa je hkrati povezano z medkulturnostjo (enakosti in razlike v prehranjevanju). Pri delih, ki so s stališča jezika bolj zapletena za razumevanje, zlasti v leposlovju in leposlovno-informativnih knjigah, je prav tako lahko v veliko pomoč vizualno gradivo, ki prikazuje stvarne predmete (npr. lonce, ponve, žlice, zajemalke) ter živila in začimbe. Otroške kuharske knjige so lahko most med različnimi kulturami, zlasti za otroke priseljence, ki jim je SDTJ, je spoznavanje tradicionalnih slovenskih jedi hkrati spoznavanje novega kulturnega okolja.

Viri

- Child, Lauren, 2007: *Paradižnika ne bom nikoli niti pokusila*. Jezero: Morfem.
- DEAL, dejavnost 19 *Gremo nakupovat*.
 <<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1WuMwxsgnT6Z9gqJthIAKGGT2tWOjx0LTgdzkNyWiHB0/edit#gid=0>>. (Dostop 22. 4. 2021.)
- Douglas Scotti, Alberto in Filippo Pietrobon, 2009: *Znanost v kuhinji*. Izola: Ark.
- Hill, Eric, 2001: *Piki peče torto*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Jovanović, Klarisa M., 2021: *Pranljiva, pogrni se: za mizo s pravljičnimi junaki*. Trst: ZIT EST; Celovec: Drava.
- Koren, Majda in Agata Dudek, 2016: *Skubaj mi pranljivo*. Ljubljana: KUD Sodobnost international.
- Kovač, Polonca in Ančka Gošnik Godec, 2009: *Zelišča male čarovnice*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Krempl, Urša (2013). *Mali kuharji 2*. Domžale: Studio Hieroglif.
- Krempl, Urša in Kralj, Jure (2010). *Mali kuharji*. Domžale: Studio Hieroglif.
- Mlakar, Ida in Ana Razpotnik Donati, 2008: *Čarmelada*. Murska Sobota: Ajda, IBO Gomboc.
- Mlakar, Ida in Ana Razpotnik Donati, 2008a: *Ciper copar medenjaki*. Murska Sobota: Ajda, IBO Gomboc.

- Peljhan, Anka, Haramija, Dragica in Igor Šinkovec, 2021 (v pripravi): *Slovenske pripovedke*. Maribor: Založba Pivec.
- Peljhan, Anka (ur.), 2015: *Domača kubna pa to: otroci osnovnih šol obujajo zgodovino slovenske kuhinje*. Tržič: Učila International.
- Robins, Deri in Charlotte Stowell, 1995: *Otroška svetovna kubarska knjiga*. Maribor: Obzorja.
- Štampe Žmavc, Bina, 2003: *Pekarna za peko predolgih piškotov. Pogašeni zmaj*. Ljubljana: Epta. Ilustrirali: Daniel Demšar, Arcadio Lobato, Ingrid in Dieter Schubert, Kamila Volčanšek, József Wilkoń.
- Štefan, Anja in Ančka Gošnik-Godec, Zvonko Čoh, 2011: *Za devetimi gorami: slovenske ljudske pravljice*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Yolen, Jane; Stemple, Heidi E. Y in Phillipe Béha, 2017: *Pripovedke, pravljica kubarska knjiga za mlade bralce, jedce in kugalce*. Maribor: Pivec.
- Wilkes, Angela in David Johnson, 1991: *Moja prva velika kubarska knjiga*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Literatura

- Askew, Amanda in Andrew Crowson, 2010: *Kubar*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Ban, Tatjana, 2013: *Jami njam!* Domžale: Tamaj.
- Ban, Tatjana, 2016: *Njami*. Domžale: Tamaj.
- Bednjčki Rošer, Barbara, 2017: *Slikanice in branje za zgodnje opismenjevanje*. Licardo Marta (ur.), Haramija, Dragica (ur.): *Kako razvijati družinsko pismenost v predšolskem obdobju*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 53–62.
- Belović, Branislava, Fartelj, Sonja in Aleš Cipot, 2019: *Labko jem zdrave prigrizke*. Murska Sobota: Pomursko društvo za boj proti raku.
- Benedičič, Mojca, 2008: *Kaj jem*. Tržič: Učila International.
- Berce, Sonja, 1999: *Kuhanje*. Ljubljana: Prešernova družba.
- Berner, Troutaut Susanne in Dagmar von Cramm, 2015: *Velika kubarska knjiga za otroke*. Kranj: Založba Narava.
- Bieler, Henry G., 1996: *Hrana je vaše najboljšo zdravilo*. Ljubljana: Tomark.
- Bogataj, Janez, 2011: *Kubarske bučke: faksimile s prevodom v sodobno slovenščino in barvno prilogo*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Bouguet Joyeux, Christine, 2018: *Kubarske igrarije s tridesetimi recepti*. Brežice: Primus.
- Božič, Marja, Čufer, Andrejka in Hana Ramovš, 2008: *Škeratova čarobna kuhinja – šola zdrave kuhinje*. Fram: Naravna pot.
- Božič, Neža, 2012: *Najboljši recepti za punce*. Tržič: Učila International.
- Božič, Neža, 2012a: *Mini tortice*. Tržič: Učila International.
- Brewer, Sarah, 2017: *Jej dobro, bodi lepa: s prebrano in življenjskim slogom do skrivnosti lepote: za odlično počutje od znotraj navzven*. Ljubljana: Deborah.
- Cerar, Petra, 2014: *Najboljša kubarska knjiga za punce*. Tržič: Učila International.
- Clarke, Jane in Georgie Birkett, 2017: *Kako nahraniš navihano opico*. Jezero: Morfemplus.
- Čonč, Vera, Smerdel, Slavica, Modic, Igor in Mojca Lampe Kajtna, 2007: *Otroška kuharica*. Ljubljana, DZS.
- Davis, Jim, 2013: *Garfield: Brez dela ni jela*. Izola: Graffit.
- Delahaye, Gilbert in Marcel Marlier, 1979: *Marinka kubarica*. Novi Sad: Forum.
- Disney, Walt, 1991: *Velika kubarska knjiga Racmana Jake*. Ljubljana: Egmont, Mladinska knjiga.
- Disney, Walt, 1994: *Kubarska knjiga Medvedka Pnja*. Ljubljana: Egmont, Mladinska knjiga.
- East, Jacqueline, 2008: *Z Borom se nauči lepega vedenja! predvsem pa ne oponašaj Brina!* Tržič: Avrora.
- Esselstyn, Rip, 2013: *Jedilnik Druge gasilske brigade: prebranjevanje z močjo rastlin: nekdanji vrhunski športnik in tekaški gasilec o rastlinski prebrani, ki vam lahko dramatično izboljša zdravje ali celo reši življenje*. Škofja Loka: Planet.
- Ferluga, Peter in Jasna Sepin, 2007: *Škrobek kuba: krasne dobrote za ustvarjalne otroke*. Čedad: Zadruga Novi Matajur.

- Ferluga, Peter in Chiara Sepin, 2011: *Škrobek kuba 2 – 25 pravljčnih receptov za ustvarjalne otroke*. Čedad: Zadruga Novi Matajur.
- Fisers, Bernadette, 2018: *Mala knjiga velikega bujšanja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Gabrič Dreža, Jerneja, 2014: *Njami – kuharica za naše male sončke*. Ljubljana: Buča.
- Gliha, Marjana in Marjanca Jemec Božič, 1993: *Zakaj jemo in kaj*. Ljubljana: Kmečki glas.
- Gliha, Marjana in Marjanca Jemec Božič, 1998: *Tudi jaz lepo jem*. Ljubljana: Kmečki glas.
- Grant, Amanda, 2002: *Naravna hrana za dojenčke in malčke: popolna zdrava prehrana za otroke od rojstva do treh let*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Haramija, Dragica, 2017: Uvod. Haramija, Dragica (ur.): *V objemu besed: Razvijanje družinske pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 2–5.
- Haramija, Dragica, 2021: Medbesedilnost v izbranih pravljicah sodobnih slovenskih avtoric. Jožef Beg, Jožica (ur.): *Večnaslovniška odprtost pravlji*. Novo mesto: Slavistično društvo Dolenjske in Bele krajine. 70–87.
- Haramija, Dragica in Janja Batič, 2013: Zbirka slikanic Kje rastejo bonboni? Ide Mlakar in Ane Razpotnik Donati. *Šolsko polje* 24/3–4. 41–65.
- Murovec, Mija, 2008: *Dobrote palčice Robidovke*. Olševke: Narava.
- Hewat, Katy, 2014: *Kuharček*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hillenburg, Stephen, 2014: *Moja knjiga o piškotih* (Spuži Kvadratnik). Tržič: Učila International.
- Juul, Jesper, 2012: *Hura, gremo jest!* Radovljica: Didakta.
- Kalinšek, Felicita, 2018: *Velika slovenska kuharica*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Karmel, Annabel in Dave King, 2015: *Moji najljubši recepti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Karmel, Annabel, 2011: *Kuhati znam! Velika kuharica za male mojstre*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kast-Zahn, Morgenroth, Hartmut, 2012: *Vsak otrok se lahko nauči jesti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Keil, Christine, Link, Bernhard, 2008: *Kuhanje ni nobena čarovnija*. Tržič: Učila.
- Kohl, Mary Ann F., Potter, Jean in Ronni Roseman-Hall, 1999: *Mali kuhar: recepti za najmlajše za slastne umetnine*. Ljubljana: Educy.
- Koncut Kraljič, Helena in Dušan Klun, 2008: *Lučko kuba*. Preserje: Morfem.
- Kornhauser Frazer, Aleksandra in Jože Trobec, 2007: *Pametna kuharica*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kropelj, Monika, 1995: *Pravljica in stvarnost: Odsev stvarnosti v slovenskih ljudskih pravljicah in pripovedkah ob primerih iz Štrekljeve zapuščine*. Ljubljana: ZRC SAZU (Zbirka ZRC; 5).
- Langen, Annette in Constanza Droop, 2002: *Feliksova kuharska knjiga*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Libeau, Catherine, 2002: *Kuharska knjiga za otroke*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Llewellyn, Claire in Mike Gordon, 2001: *Zakaj naj zdravo jem*. Ljubljana: Orbis.
- Medved, Nina, 2012: *Kuharska knjiga za punce*. Tržič: Učila.
- Medved, Nina (prev.), 2013: *Kuharska knjiga za fante: kuhanje je zabavno!* Tržič: Učila International.
- Medved, Nina (prev.), 2013a: *Kuharska knjiga za male princeske*. Tržič: Učila International.
- Melling, David, 2016: *Oliver peče tortice*. Ljubljana: Alica.
- Mihelič, Mojca, 2016: *Lonček, kuhaj. Moja prva kuharska knjiga: recepti v 4 korakih*. Ljubljana: Grahovac.
- Milovanović, Srđan, 2014: *Sladke sanje: Kuharica za punce, super recepti za vsak dan in posebne priložnosti!* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2020: *Začetni pouk slovensčine za učence priseljence*. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni_pouk_slovenscine_za_ucence_priseljence_1.pdf>. (Dostop 29. 4. 2021.)
- Montignac, Michel, 1997: *Jem, torj bujšam: Montignacova metoda*. Ljubljana: Vale-Novak.
- Muha, Viktorija, 2012: *Lepo vedenje za mizo*. Ljubljana: A-knjiga pri A-soft.
- Murovec, Mija, 2008: *Dobrote palčice Robidovke*. Olševke: Narava.
- Nöstlinger, Christine, Jirsa, Elfriede in Barbara Waldschütz, 2012: *Pavli Puding nepridipravom meša štrene*. Radovljica: Didakta.
- Pari, Iveta in Michaela Bergmannová, 2016: *Povej mi več o hrani, kako raste, od kod prihaja in kako jo pripravimo*. Jezero: Morfemplus.
- Passard, Alain in Antoon Krings, 2014: *Kuhajmo z drobižki*. Radovljica: Didakta.
- Pečjak, Sonja. 2003. Porajajoča se pismenost. Blatnik Mohar, M. (ur.) *Beremo skupaj: priručnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

- Philippe, Simon, Bouet, Marie-Laure, Hus-David, Colette in Isabelle Rognoni, 2005: *Podobe prebrane*. Ljubljana: Oka.
- Reš, Mateja in Teja Milavec, 2020: *Kubam!* Ljubljana: Družina.
- Robnik Filipič, Pavla in Matjaž Schmidt, 1986: *Niš lažjega od kubanja*. Ljubljana: CZNG.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, 2001. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. <<https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>>. (Dostop 20. 4. 2021.)
- Sears, William, Sears, Martha, Watts Kelly, Christie in Renée Adriani, 2005: *Jej zdravo za počutje pravo!* Radovljica: Didakta.
- Slegers, Liesbet, 2018: *Poglej, kaj jem!* Jezero: Morfemplus.
- Skvarča, Urška (ur.), 2018: *Cici kubinja: enostavni recepti za Cici kuharja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Smart, Denise in Howard Shooter, 2018: *Kuharica za punce*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Škorjanc, Tomaž in Zagorka Simič, 2002: *Mala kuharica*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Theilig, Sigrid, Theilig, Harald in Bettina von Hayek, 1993: *Radi kubamo: Pisana otroška kuba in peka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Tomažin, Jasna, Grbec, Metka, Plahutnik Nahtigal, Maja in Katja Ratoša, 2017: *Kubarski dnevnik in priročnik za otroke*. Koper: A-petit.
- Tyler, Jenny in Sue Stütt, 1989: *Besede za dober tek*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Vann, Lizzie, 2002: *Zdrava kubinja za dojenčke in malčke: preprosti recepti za pripravo jedi iz naravnih sestavin*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Vehar, Brigita in Anita Divjak Soldo, 2016: *Sladki grižljaji*. Jezero: Morfemplus.
- Virk Žerdin, Alenka in Martín Santiago, 2009: *Teta Aniška – zgodbe, začinjene z recepti iz škratje knjige*. Jezero: Morfem.
- Yonezu, Yusuke, 2014: *Pokukaj in povej: Hrana*. Ljubljana: Kres.
- Westman, Johanna; Gandini, Astrid in Eva Ankarvall, 2008: *Kuharica za najmlajše*. Radovljica: Didakta.
- Žontar Kristanc, Ana; Žontar, Kristijan in Maja Lubi, 2014: *Zajček Timi in čarobni recept*. Jezero: Morfem.

POGLEDI NA SLOVENŠČINO KOT NEPRVI JEZIK V ZGODNJEM IZOBRAŽEVANJU

DRAGICA HARAMIJA^{1,2} IN SIMONA PULKO¹

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija

E-pošta: dragica.haramija@um.si, simona.pulko@um.si

² Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

E-pošta: dragica.haramija@um.si

Povzetek Znanstvena monografija o poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika (DTJ) za otroke priseljence, ki so zaradi svojih jezikovnih in kulturoloških posebnosti v neugodnem položaju v primerjavi z vrstniki, je zasnovana transdisciplinarno in prinaša razprave s področja humanistike, družboslovja, naravoslovja in umetniških disciplin, ki se z različnih vidikov lotevajo poučevanja slovenščine kot DTJ. V monografiji je objavljenih 16 poglavij, ki so razdeljena v 3 smiselne celote: Poučevanje jezika in medkulturnost, ki predstavlja medkulturnost, didaktična načela, razvojne značilnosti otrok ter metod dela z otroki priseljenci; v drugem delu monografije, poimenovanem Jezik o jeziku, so poglavja o razvijanju in spodbujanju jezikovnih kompetenc ter medkulturne zmožnosti; tretji del, Jezik različnih področij dejavnosti in predmetnih področij, so poglavja, ki se navezujejo na matematiko, naravoslovje in umetnost.

Ključne besede:

Slovenščina kot drugi in tuji jezik, predšolska vzgoja, razredni pouk, medkulturnost, transdisciplinarnost

VIEWS ON SLOVENE AS A NON-FIRST LANGUAGE IN EARLY EDUCATION

DRAGICA HARAMIJA^{1,2} & SIMONA PULKO¹

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia

E-mail: dragica.haramija@um.si, simona.pulko@um.si

² University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia

E-mail: dragica.haramija@um.si

Abstract The scientific monograph on teaching Slovene as a second and foreign language (DTJ/SFL) for immigrant children, disadvantaged due to their linguistic and cultural peculiarities compared to their peers, is designed to be transdisciplinary and brings scientific papers in the humanistic and social sciences, natural sciences and arts, referring to teaching Slovene as a second and foreign language from different perspectives. The monograph contains 16 chapters divided to 3 contentually related parts: Teaching Language and Interculturality, which presents interculturality, didactic principles, developmental characteristics of children and methods of working with immigrant children; the second part of the monograph, entitled Language about Language, contains chapters on development and promotion of linguistic and intercultural competences; the third part, entitled Language of Different Fields of Activity and Subject Areas, presents chapters related to mathematics, science and arts.

Keywords:

Slovene as a second and foreign language, pre-school education, elementary education, interculturality, transdisciplinarity







Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

