

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 povezuje 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 najboljše vpliva bikulturna 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 multikulturnost, podrobnejši pregled pokaže, da multikulturno izobraževanje in multikulturne 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 vrtca 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 multikulturni. Družbena heterogenost in kulturna pestrost tako predstavljata del prostora, v katerem živimo, zato je izredno koristno poznavanje procesov, ki spremljajo multikulturnost. 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.

