

# STALIŠČA VZGOJITELJEV DO ZGODNJEGA UČENJA TUJEGA JEZIKA V VRTCU

DARIJA SKUBIC

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija  
darija.skubic@pef.uni-lj.si

**Sinopsis** Zgodnja otroška leta so kritično obdobje v učenju in razvoju. V prvih nekaj letih majhni otroci zelo hitro razvijajo jezikovne in druge kognitivne sposobnosti. V tej starosti so otroci tudi zelo dovzetni za učenje drugega jezika. Otrokovo védenje o jeziku in uporabi besednjaka in slovničnih struktur podpira učenje novega jezika in obratno. Zato me je zanimalo, kakšna so stališča vzgojiteljev do zgodnjega učenja tujega jezika v predšolskem obdobju. V raziskavi je sodelovalo 146 vzgojiteljev iz štirih naključno izbranih slovenskih vrtcev. Rezultati so pokazali, da imajo vzgojitelji pozitivna stališča do zgodnjega učenja tujega jezika v predšolskem obdobju, da na njihova stališča ne vpliva njihovo (ne)znanje tujih jezikov in stopnja izobrazbe – statistično pomembne razlike so se pokazale le v stališčih do štirih trditev.

## Ključne besede

stališča,  
vrtec  
predšolsko  
obdobje,  
tuji jezik,  
vzgojitelj

# ATTITUDES OF PRESCHOOL TEACHERS TOWARDS EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN KINDERGARTEN

DARIJA SKUBIC

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia  
darija.skubic@pef.uni-lj.si

**Abstract** Early childhood is a crucial period of learning and development. In the early years, young children develop their language and other cognitive skills very quickly. At this age, children are also very receptive to learning a second language. The child's language skills and use of vocabulary and grammatical structures support the learning of a new language and vice versa. Therefore, I was interested in preschool teachers' attitudes towards early foreign language learning in the preschool years. 146 preschool teachers from four randomly selected Slovenian kindergartens participated in the research. The results showed that the preschool teachers have positive attitudes towards early foreign language learning in preschool, that their attitudes are not influenced by their (non)foreign language knowledge and their level of education - statistically significant differences were only found in attitudes towards four statements.

**Keywords:**

attitudes,  
kindergarten,  
preschool period,  
foreign language,  
preschool teacher

## **1 Uvod**

Vse več otrok v Evropi in po svetu govori dva jezika ali celo več jezikov. Ugotovitve preteklih raziskav o odnosu med besediščem prvega jezika (J1) in drugega jezika (J2) se med seboj razlikujejo (Goldenberg, Rueda in August, 2006; Melby - Lervåg in Lervåg, 2011). Različni dejavniki, vključno z jezikovnimi značilnostmi, kot so skupne fonološke oblike ali sorodno besedišče med jeziki (Genesee in Geva, 2006; Marinova - Todd in Uchikoshi, 2011), ciljne dimenzije specifičnega besednjaka (Ordóñez, Carlo, Snow in McLaughlin, 2002) in podpora otrokovemu usvajanju jezika doma in v šoli (Goldenberg et al., 2011; Hammer, Scarpino in Davison, 2011; Quiroz, Snow in Zhao, 2010; Uchikoshi, 2006), vplivajo na odnos med besediščem prvega in drugega jezika. Nedavne študije kažejo, da odnos med otrokovimi spretnostmi v besedišču prvega in drugega jezika ni enostaven oz. linearen (Cha in Goldenberg, 2015).

Vzgojitelj pomembno vpliva na otrokov razvoj predšolskem obdobju, med drugim tudi na otrokov govorno-jezikovni razvoj v maternem in tujem jeziku, zato želim v prispevku predstaviti stališča vzgojiteljev predšolskih otrok do zgodnjega učenja tujega v predšolskem obdobju, npr. da ima zgodnje učenje tujega jezika pozitivni učinek na otrokov splošni spoznavni razvoj, da zgodnje učenje tujega jezika spodbuja otrokovo sprejemanje razlik med kulturami, da sodobna družba od nas zahteva znanje več tujih jezikov, zato je prav, da se jih začnemo učiti čim prej itn.

## **2 Večjezičnost**

Večjezičnost je širok termin, ki se uporablja v situacijah, ki vključujejo dva jezika ali več jezikov in otroke, ki dva jezika govorijo od rojstva, pa tudi otroke, ki se v šoli učijo tujega jezika. Pogosti so otroci, ki doma govorijo manjšinski jezik (prvi jezik) in se v zgodnjem otroštvu učijo večinskega jezika (drugi jezik). Zdi se, da se razvojni vzorci večjezičnih otrok razlikujejo od vzorcev enojezičnih otrok. Pogosto imajo manjši besednjak tako v domačem kot v večinskem jeziku (Bialystok in Feng, 2011; Bialystok, Luk, Peets in Yang, 2010) in nižje ocene iz matematike v osnovni šoli (Reardon in Galindo, 2009). Po drugi strani pa ima večjezičnost tudi pozitivne učinke, razen zmožnosti govora več jezikov: večjezični otroci imajo podobno ali celo boljše fonološko zavedanje (Bialystok, Majumder in Martin, 2003; Bruck in Genesee, 1995) in boljše delovanje izvršilnih spretnosti (Adesope et al., 2010; Barac,

Bialystok, Castro in Sanchez, 2014) v primerjavi z enojezičnimi otroki. O dokazih teh pozitivnih učinkov se še vedno razpravlja (Paap, Johnson in Sawi, 2015).

Med večjezičnimi otroki obstajajo velike individualne razlike. Pri preučevanju akademskega razvoja večjezičnih otrok je pomembno upoštevati otrokovo starost, ko usvoji večinski jezik oz. drugi jezik (Luk, De Sa in Bialystok, 2011; Struys, Mohades, Bosch in van den Noort, 2015), izpostavljenost vsem jezikom (Barac in Bialystok, 2012), znanje vseh jezikov (Prevo, Malda, Mesman in van IJzendoorn, 2016), status priseljenca (Johnson De Feyter in Winsler, 2009) in družbenoekonomski status družine (Calvo in Bialystok, 2014). Struys et al. (2015) so dokazali, da so otroci, ki so bili večjezični od rojstva, dosegli boljše rezultate od otrok, ki so to postali kasneje v življenju.

R. Barac in E. Bialystok (2012) sta raziskovali, kako učni jezik vpliva na jezikovni razvoj. Večjezični otroci so imeli enake jezikovne spretnosti kot enojezični otroci, katerih učni jezik je bil enak jeziku testiranja. Njihovo jezikovno znanje ni bilo primerljivo z jezikovnim znanjem enojezičnih otrok, ko so se šolali v drugem jeziku. Poleg tega so v metaanalizi M. Prevo et al. (2016) ugotovili, da je raba domačega jezika v izobraževanju pomembna za šolski uspeh večjezičnih otrok. Otroci iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom pa imajo pogosto nižje jezikovne spretnosti (Calvo in Bialystok, 2014). Ker je veliko večjezičnih otrok iz družin z nizkim socialno-ekonomskim migracijskim statusom, je slednje treba upoštevati pri doseganju otrokovega šolskega uspeha. Jezikovni primanjkljaji so pogosto posledica njihovega socialno-ekonomskega statusa in jezikovnega porekla. Večjezični otroci torej niso homogena skupina, zato je treba biti še posebej pozoren na njihov izvor.

## 2.1 Večjezičnost v predšolskem obdobju

Jezikovna podpora v vrtcih je ključnega pomena za dvojezične otroke. Pri usvajanju drugega jezika predstavlja dvojezičnim otrokom poseben izziv razširjanje jezikovnega znanja v prvem jeziku. Raziskave dvojezičnosti kažejo, da zanemarjanje jezika vodi v izgubo jezika (de Houwer, 2009). Nasprotno bi morala podpora prvemu jeziku imeti dolgoročne prednosti za otrokovo metalingvistično zmožnost ali zavedanje o jezikovnih strukturah. Dva dejavnika sta še posebej pomembna: doseganje ustrezne jezikovne uspešnosti in zadostne izkušnje v obeh jezikih (Barac et al., 2014). Kompetentna dvojezičnost je odvisna predvsem od jezikovnega prispevka otrokove družine, v idealnem primeru pa vrtca (Collins, 2014).

Programi večjezičnega izobraževanja v zgodnjem otroštvu lahko temeljijo na večjezičnih pedagogikah, ki so jih v ZDA razvili O. García in njeni sodelavci (García, Flores in Chu, 2011) kot sredstvo za odpravo neenakosti v izobraževanju in povečanje družbene udeležbe. V Evropi so lahko tudi odziv na politike zgodnjega učenja jezikov, katerih cilj je razvoj jezikovne in kulturne zavesti, odprtosti in socialnih spretnosti (The European Council in 2011, 2012). Na te programe vplivajo ugotovitve raziskav o dvojezičnosti v izobraževanju in nevroznosti, ki kažejo, da se vsi govorniki prožno uporabljajo svoje jezike (npr. García, 2017), prikazujejo kognitivne in jezikovne učinke dvojezičnosti (npr. Bialystok, 2017) in izpostavljajo prednosti zgodnjega učenja jezikov. Večjezično izobraževanje je zagotovo bistveno v svetu, ki ga oblikujejo migracije in globalizacija. Programi se izvajajo v več evropskih državah, vendar se pogosto osredotočajo na večinski jezik, manjšinskim jezikom pa je namenjeno malo prostora (Kratzmann, Jahreiß, Frank, Ertanir in Sachse, 2017).

Mnogi dvojezični otroci, ki se učijo drugega jezika v predšolski dobi, preživijo veliko časa v interakciji z vrstniki. Mashburn, Justice, Downer in Pianta (2009) so ugotovili, da je ekspresivni in receptivni jezikovni razvoj predšolskih otrok pozitivno povezan z ekspresivnimi jezikovnimi spretnostmi njihovih vrstnikov. Druga študija (Schechter in Bye, 2007) je pokazala, da so otroci, ki obiskujejo predšolski program z naprednimi vrstniki, izboljšali svoje receptivno besedišče v primerjavi z otroki, ki obiskujejo predšolski program za otroke iz družin z nizkimi dohodki, kar kaže na to, da imajo jezikovne spretnosti naprednejših vrstnikov pozitiven vpliv. S. Blum - Kulka in N. Gorbatt (2014), ki sta preučevali interakcijo dvojezičnih otrok v vrtcu, sta dokumentirali številne načine, na katere so vrstniki zagotavljali ključne oblike izpostavljenosti drugemu jeziku in priložnosti za jezikovno prakso. Podobno je V. Grøver Aukrust (2004) ugotovila, da je sodelovanje v igri in sorodnih diskurzivnih zvrsteh, kot je razlaga vrstnikov v predšolski dobi, okrepilo receptivni besednjak nerojenih govorcev.

V svoji metaanalizi sta M. Melby - Lervåg in Lervåg (2011) ugotovila majhno metakorelacijo med besediščem prvega in drugega jezika, a tudi velike razlike v jakosti korelacij med študijami, ki sta jih pregledala. Uchikoshi (2006) je ugotovil, da so imeli predšolski otroci z višjim začetnim receptivnim besediščem v španščini običajno ob vstopu vrtca tudi višje angleško receptivno besedišče. Čeprav ta ugotovitev nakazuje povezavo med leksikalnim znanjem prvega in drugega jezika, usvojeno špansko besedišče ni bilo povezano s stopnjami rasti angleškega besedišča.

Druge študije niso podprle (Uccelli in Paez, 2007) ali so le delno podprle (Farver, Lonigan in Eppe, 2009; Kohnert, Kann in Conboy, 2010; Scheele, Leseman in Mayo, 2010) trditve, da so posledica razvoja spretnosti prvem jeziku razvitejša spretnosti v drugem jeziku. Po drugi strani pa so Karlsen, Lyster in Lervåg (2016) ugotovili učinek besedišča prvega jezika na rast besedišča drugega jezika v vzorcu vrtčevskih otrok, ki govorijo urdu kot prvi in norveščino kot drugi jezik. Odnos med prvim in drugim jezikom je torej kompleksen oz. zapleten.

Študije so še dokazale, da socialno-ekonomski status vpliva na usvajanje enega jezika in da naj bi imeli otroci iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom dostop do vrste pogovora, ki učinkovito spodbuja pridobivanje besedišča (Farkas in Beron, 2004; Hart in Risley, 1995; Hoff, 2013; Huttenlocher, Waterfall, Vasilyeva, Vevea in Hedges, 2010). Pri dvojezičnih otrocih pa naj bi bil socialno-ekonomski status manj dosledno povezan z rastjo besedišča. Golberg, Paradis in Crago (2008) in Rydland, Grover in Lawrence (2014) so odkrili učinke socialno-ekonomskega statusa (merjeno z materino izobrazbo) na otrokovo longitudinalno usvajanje besedišča v drugem jeziku. Podobno so Quiroz et al. (2010) ugotovili, da materina izobrazba napoveduje besednjak drugega jezika (ne pa prvega) pri dvojezičnih predšolskih otrocih. Scheele et al. (2010) pa niso ugotovili nobene povezave med socialno-ekonomskim statusom in besediščem drugega jezika pri triletnikih.

### 2.1.1 Pripovedni razvoj dvojezičnih predšolskih otrok

Pripovedi so se izkazale za pomembno sredstvo pri preučevanju razvoja otrokovega jezika, saj kot produkt razvoja na več področjih omogočajo preverjanje širokega spektra jezikovnih zmožnosti ter kognitivnih in socialnih spretnosti. Dve glavni sestavini pripovedi naj bi imeli različen status. Medtem ko je pripovedna struktura (imenovana tudi zgodbeno slovnica, struktura zgodbe ali makrostruktura), ki jo sestavljajo elementi, kot so postavitev, cilj, poskus, rezultat in reakcija, univerzalna, naj bi bila pripovedna produktivnost ali mikrostruktura na ravni povedi jezikovno specifična (Gagarina, Klop, Tsimpli in Walters, 2016; Iluz - Cohen & Walters, 2012; Simon - Cereijido & Gutiérrez - Clellen, 2009). To idejo ohranja Cumminsova (1978) lingvistična medsebojna odvisnost ali hipoteza dvojne ledene gore (ang. Linguistic Interdependence Hypothesis or Dual Iceberg Hypothesis), po kateri vsak jezik vsebuje površinske manifestacije, na katerih temelji znanje, ki se opira na kognitivne procese, ki so skupni vsem jezikom in se lahko z jeziki prenašajo. Cumminsov pojem jezikovne medsebojne odvisnosti je bil uporabljen kot teoretično stališče pri

preučevanju pripovedovanja, odnos med dvema glavnima sestavinama pripovedi pa je sprožil razpravo v raziskavah o usvajanju enega jezika, zlasti pa dveh jezikov (npr. Hipfner - Boucher et al., 2015; Iluz - Cohen in Walters, 2012). Za dvojezične govorce se je domnevalo, da bi morala biti struktura zgodbe nespremenljiva za oba jezika zaradi odvisnosti od kognitivnih procesov, ki so skupni vsem jezikom. Po drugi strani pa se pripovedna produktivnost, ki je jezikovno specifična, manj verjetno prenaša iz enega jezika v drugega in nanjo lažje vpliva izpostavljenost drugemu jeziku.

Pri predšolskih otrocih, ki govorijo v manjšinskih jezikih in se v Kanadi naučijo angleščine (Hipfner - Boucher et al., 2015), ni opaziti razlik v slovnici zgodbe. Ugotavlja pa se, da je izpostavljenost jeziku, ki ga otrok najpogosteje sliši in govori doma, pomemben napovednik. Dvojezični otroci z najmanjšo izpostavljenostjo angleščini doma (tj. otroci, ki so doma večinoma slišali in govorili jezik, ki ni angleški) so se pomembno razlikovali v mikrostrukturnih kazalnikih od enojezičnih in dvojezičnih otrok, kjer doma prevladuje angleški jezik. Po Schwartz in Shaul (2013) prenos pripovedne sheme podpira idejo, da so pripovedne sposobnosti v veliki meri odvisne od kognitivnih procesov in ne od jezikovno specifičnih predstav. Hkrati so rezultati Schwartz in Shaul (2013), Hipfner - Boucher et al. (2015) in Iluz - Cohen in Walters (2012) pokazali, da je dvojezična izpostavljenost jezika pomemben napovedovalec razvoja pripovedovanja.

### **3 Metodologija**

V raziskavi je bila uporabljena kvantitativna kavalno-neeksperimentalna metoda.

#### *Vzorec*

V vzorec je bilo zajetih 146 vzgojiteljev predšolskih otrok iz štirih naključno izbranih slovenskih vrtcev.

#### *Instrument oz. pripomoček*

V raziskavi je bil uporabljen anketni vprašalnik z Likertovo lestvico stališč (5 – se popolnoma strinjam, 4 – se strinjam, 3 – ne morem se odločiti, 2 – se ne strinjam, 1 – popolnoma se ne strinjam), na kateri so anketiranci izrazili svoje stališče do 18 trditev o zgodnjem učenju tujega jezika v predšolskem obdobju.

*Postopek zbiranja podatkov*

186 anketnih vprašalnikov je bilo poslano izbranim vrtcem konec septembra 2021 po predhodnem dogovoru z ravnateljki vrtcev. Vzgojitelji so izpolnili anketne vprašalnike. V prvi polovici oktobra 2021 je bilo na UL PEF (na avtoričin naslov) poslanih 146 izpolnjenih anketnih vprašalnikov.

*Postopek obdelave podatkov*

Podatki so bili obdelani s programoma Excel in SPSS 22, prikazani tabelarično in interpretirani s sodobno domačo in tujo strokovno literaturo.

## 4 Rezultati in interpretacija

Za potrebe raziskave je bil narejen anketni vprašalnik, ki je vseboval 18 trditev o zgodnjem učenju tujega jezika v predšolskem obdobju.

**Tabela 1: Trditve o zgodnjem učenju tujega jezika v predšolskem obdobju**

T 1	Otroke zanima učenje tujega jezika.
T 2	Na uspešnost otrokovega zgodnjega učenja tujega jezika vplivajo genetski dejavniki.
T 3	Na uspešnost otrokovega zgodnjega učenja tujega jezika vpliva otrokov spol.
T 4	Na uspešnost otrokovega zgodnjega učenja tujega jezika vplivajo sovrstniki v vrtcu.
T 5	Na uspešnost otrokovega zgodnjega učenja tujega jezika vpliva družinski socio-ekonomski status.
T 6	Zgodnje učenje tujega jezika ima pozitivni učinek na otrokov splošni spoznavni razvoj.
T 7	Zgodnje učenje tujega jezika pozitivno vpliva na razvoj jezikovne zmožnosti v maternem jeziku.
T 8	V predšolskem obdobju otroci še niso dovolj govorno kompetentni v maternem jeziku, zato učenje tujega jezika ni smiselno.
T 9	Zgodnje učenje tujega jezika ni priporočljivo za otroke, ki imajo slabše razvito jezikovno zmožnost v maternem jeziku.
T 10	Zgodnje učenje tujega jezika ima pozitivni učinek na razvoj otrokove samopodobe.
T 11	Zgodnje učenje tujega jezika spodbuja otrokovo spoznavanje različnih geografskih in kulturnih okolij.
T 12	Zgodnje učenje tujega jezika spodbuja otrokovo sprejemanje razlik med kulturami.
T 13	Sodobna družba od nas zahteva znanje več tujih jezikov, zato je prav, da se jih začnemo učiti čim prej.
T 14	Tujega jezika se v vrtcu pogosteje učijo otroci iz družin z visokim socialno-ekonomskim statusom kot otroci iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom.
T 15	Tujega jezika se v vrtcu pogosteje učijo otroci staršev z visoko izobrazbo kot otroci staršev z nizko izobrazbo.
T 16	Tujega jezika se v vrtcu pogosteje učijo otroci staršev, ki z otrokom berejo otroško literaturo, kot otroci staršev, ki z otrokom ne berejo otroške literature.
T 17	Tujega jezika se v vrtcu pogosteje učijo otroci večjezičnih staršev kot otroci enojezičnih staršev.
T 18	Tujega jezika se v vrtcu pogosteje učijo otroci, katerih vzgojitelji so večjezični, kot otroci, katerih vzgojitelji so enojezični.



Zanesljivost vprašalnika za moj konstrukt sem preverila s koeficientom cronbach alfa, ki je znašal 0,76 – zanesljivost konstrukta je torej dobra. Vsebinsko veljavnost konstrukta pa sem preverila z dvema zunanjima ekspertoma. Najprej je bila narejena opisna statistika vseh merjenih trditvev in iz tabele 2 lahko razberemo, da je povprečna vrednost pri večini trditvev 3 ali več, pri trditvah T 3, T 8 in T 9 pa je manj kot 3. Modus, ki pomeni vrednost, ki se najpogosteje pojavlja, je pri večini trditvev 4, pri trditvi T 3 je 1, pri T 8 pa 2. Pri trditvah T 2, T 7 in T 9 je modus 3. Modus in mediana sta pri vseh trditvah enaka, razen pri trditvi T 18, kjer je mediana 3. To pomeni, da je bila večkrat ocenjena z oceno 4.

**Tabela 2: Prikaz srednjih vrednosti stališč vzgojiteljev zgodnjega učenja tujega jezika v predšolskem obdobju**

	N	Srednja Vrednost	Standardni Odklon	Minimum	Maksimum	Mediana	Modus
T 1	144	3,68	,898	1	5	4	4
T 2	145	3,06	1,008	1	5	3	3
T 3	146	1,53	,789	1	5	1	1
T 4	145	3,21	1,042	1	5	3	4
T 5	146	3,61	1,046	1	5	4	4
T 6	144	3,76	,961	1	6	4	4
T 7	145	3,00	1,041	1	5	3	3
T 8	146	2,41	1,167	1	5	2	2
T 9	146	2,93	1,161	1	5	3	3
T 10	145	3,39	1,042	1	5	3	4
T 11	146	3,60	1,105	1	5	4	4
T 12	145	3,81	,882	1	5	4	4
T 13	144	3,66	1,052	1	5	4	4
T 14	146	3,71	1,095	1	5	4	4
T 15	146	3,70	1,085	1	5	4	4
T 16	145	3,46	1,093	1	5	4	4

	N	Srednja Vrednost	Standardni Odklon	Minimum	Maksimum	Mediana	Modus
T <sub>17</sub>	146	3,60	1,166	1	5	4	4
T <sub>18</sub>	146	3,10	1,217	1	5	3	4

Skladno s tabelo 2 želim izpostaviti, da večina anketirancev izraža pozitivna stališča do zgodnjega učenja tujega jezika v predšolskem obdobju na lestvici od 1 do 5, saj so najpogosteje izbrali oceno 4. Skleпам lahko, da se anketiranci zavedajo pomena zgodnjega učenja tujega jezika v vrtcu in ocenjujejo, da ima npr. zgodnje učenje tujega jezika pozitivni učinek na razvoj otrokove samopodobe (T 10), spodbuja otrokovo spoznavanje različnih geografskih in kulturnih okolij (T 11), prav tako spodbuja otrokovo sprejemanje razlik med kulturami (T 12) in je prav, da se tujih jezikov začnemo učiti čim prej, saj sodobna družba od nas to zahteva (T 13).

Glede na pomen zgodnjega učenja tujih jezikov v predšolskem obdobju sem v nadaljnjih korakih analize podatkov želela preveriti, ali se stališča razlikujejo med tistimi, ki govorijo več jezikov, in tistimi, ki jih sploh ne ali govorijo npr. le en tuji jezik. Naredila sem deskriptivno statistiko, ločeno glede na število jezikov, kjer je 0 pomenilo, da ne govorijo tujega jezika, 1, da govorijo en tuji jezik, 2, da govorijo 2 in 3, da govorijo 3 ali več tujih jezikov. Z neparametričnim testom Kruskal-Wallis za ugotavljanje razlik v mnenjih med anketiranimi, ki govorijo več jezikov, sem preverila, za katere od teh trditev so razlike statistično značilne (tabela 3).

**Tabela 3: Prikaz razlik v srednjih vrednosti glede na to, koliko jezikov govorijo anketiranci**

	N	Srednja vrednost	Standardni odklon	Kruskal-Wallis Test				
				Mean rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.	
T <sub>3</sub>	0	23	1,65	1,071	74,63	7,922	3	,048
	1	63	1,32	,534	64,41			
	2	45	1,67	,798	81,07			
	3	15	1,87	,990	87,23			
	Skupaj	146	1,53	,789	146			
T <sub>7</sub>	0	23	2,78	1,126	64,76	8,460	3	,037
	1	62	2,79	,960	64,88			
	2	45	3,29	1,036	83,79			
	3	15	3,33	1,047	86,83			
	Skupaj	145	3,00	1,041	145			

Iz tabele 3 lahko razberemo razlike v srednjih vrednostih ocen strinjanja s trditvami glede na znanje več jezikov. Kruskal-Wallis Test je pokazal statistično značilne razlike pri znanju več jezikov pri 2 trditvah, in sicer T 3, da na uspešnost otrokovega zgodnjega učenja tujega jezika vpliva otrokov spol, in T 7, da zgodnje učenje tujega jezika pozitivno vpliva na razvoj jezikovne zmožnosti v maternem jeziku.

Glede na statistično značilne razlike v trditvah T3 in T7 sem želela še podrobneje preučiti, ali tisti, ki govorijo več jezikov, tudi višje ocenjujejo trditev, da na uspešnost otrokovega zgodnjega učenja tujega jezika vpliva otrokov spol (T 3), in trditev, da zgodnje učenje tujega jezika pozitivno vpliva na razvoj jezikovne zmožnosti v maternem jeziku (T 7), kar sem preverila s Spearmanovim koeficientom korelacije, ki je potrdil mojo hipotezo (tabela 4).

**Tabela 4: Spearmanov koeficient povezanosti med trditvama T 3 in T 7 ter številom znanja jezikov**

		Znanje več tujih jezikov
T 3	Correlation Coefficient	,164*
	Sig. (2-tailed)	,049
	N	146
T 7	Correlation Coefficient	,224**
	Sig. (2-tailed)	,007
	N	145

Nato sem analizirala še razlike v stališčih med stopnjo izobrazbe in ocenami trditev. Analiza je pokazala, da se stališča sicer nekoliko razlikujejo v prid tistim, ki so bolj izobraženi, vendar pa se statistično pomembno razlikujejo stališča le pri T 8, da v predšolskem obdobju otroci še niso dovolj govorno kompetentni v maternem jeziku, zato učenje tujega jezika ni smiselno, in T 14, da se tujega jezika v vrtcu pogosteje učijo otroci iz družin z visokim socialno-ekonomskim statusom kot otroci iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom, kar je prikazano v tabeli 5.

V nadaljevanju sem želela tudi ugotoviti, ali obstaja povezava med stopnjo izobrazbe in ocenami trditev. Šibka, a statistično značilna povezava se je pokazala v T 16, da se tujega jezika v vrtcu pogosteje učijo otroci staršev, ki z otrokom berejo otroško literaturo, kot otroci staršev, ki z otrokom ne berejo otroške literature, in T 18, da se tujega jezika v vrtcu pogosteje učijo otroci, katerih vzgojitelji so večjezični, kot otroci, katerih vzgojitelji so enojezični, kar je razvidno v tabeli 6.

Tabela 5: Prikaz razlik v srednjih vrednosti glede na stopnjo izobrazbe

	N	Srednja vrednost	Standardni odklon	Kruskal-Wallis Test				
				Mean rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.	
T 8	1	12	3,58	1,165	103,46	12,623	4	,013
	2	16	2,06	,772	60,66			
	3	51	2,35	1,309	66,00			
	4	51	2,18	1,014	63,00			
	5	5	2,60	1,140	77,80			
	Skupaj	135	2,37	1,183				
T 14	1	12	2,92	1,311	44,88	10,522	4	,033
	2	16	3,19	1,377	54,13			
	3	51	3,98	,836	76,56			
	4	51	3,69	1,140	67,65			
	5	5	4,20	,837	84,20			
	Skupaj	135	3,69	1,116				

Tabela 6: Spearmanov koeficient povezanosti med trditvama T 16 in T 18 ter stopnjo izobrazbe

T 16	Correlation Coefficient	,171*
	Sig. (2-tailed)	,048
	N	134
T 18	Correlation Coefficient	,177*
	Sig. (2-tailed)	,040
	N	135

V interpretaciji rezultatov naj nadalje izpostavim, da so anketiranci najnižje ocenili T 3 (1,53), da na uspešnost otrokovega zgodnjega učenja tujega jezika vpliva otrokov spol. Denton in West (2002) sta v svoji raziskavi dokazala, da imajo deklice ne glede na starost boljše razvite jezikovne spretnosti kot dečki. Razlage za jezikovno superiornost ženskega spola so iskali v bioloških in družbenih dejavnikih, vključno s stereotipi. Raziskave so pokazale, da so ženske boljše od moških, na primer pri pomnjenju seznamov besed ali delov besedil, izražanju empatije, razvijanju medosebnih odnosov ter v čustvenem in likovnem izražanju (Rudzinska, 2013). Kljub temu so številni raziskovalci postavili pod vprašaj prepričanje o jezikovni superiornosti ženskega spola (Mathuranath et al., 2004; Cameron, 2007). Študije so pokazale, da se razlike med moškim in ženskim spolom glede nekaterih sposobnosti in spretnosti (besedne spretnosti, prostorske sposobnosti, matematični način razmišljanja) nenehno zmanjšujejo in celo izginjajo (npr. Zwick, 2002). Nizko so ocenili tudi T 8 (2,41), da v predšolskem obdobju otroci še niso dovolj govorno kompetentni v maternem jeziku, zato učenje tujega jezika ni smiselno. Storch in Whitehurst (2002) sta ugotovila, da je razvoj učenja maternega jezika v predšolskem

obdobju oslabilo učenje tujih jezikov. Po drugi strani pa je Merritt (2013, v Uslu in Ersan, 2020) ugotovila, da so otroci, ki so se učili dveh jezikov v zgodnjem otroštvu, spretnejši pri osredotočanju na pomembne informacije, a tudi pri ignoriranju nepomembnih in zavajajočih dražljajev. Z učenjem drugega jezika namreč prehajajo med dvema različnima »sistemoma pravik« in pridobijo višjo raven jezikovne kompetentnosti v smislu prepoznavanja, razlage in znanja jezika. Znanje dveh jezikov zato spodbuja kritično mišljenje in izboljšuje reševanje problemov.

Najvišje so anketiranci ocenili T 12 (3,81), da zgodnje učenje tujega jezika spodbuja otrokovo sprejemanje razlik med kulturami, malce nižje pa T 6 (3,76), da ima zgodnje učenje tujega jezika pozitiven učinek na otrokov splošni spoznavni razvoj. Če se otroci zgodaj naučijo drugega jezika, je večja verjetnost, da bodo lahko izgovarjali besede tujega jezika, kot jih govori rojeni govorec, in se sčasoma naučili zapletenega slovničnega sistema drugega jezika (Winskel et al., 2015). Otroci, ki se učijo drugega jezika, imajo boljše izvršilne in kognitivne funkcije, vključno z metajezikovnim zavedanjem (npr. Bialystok, 1999; Bialystok, 2001; Bialystok in Viswanathan, 2009). Z učenjem drugega jezika se otroci učijo tudi o drugih kulturah, bolje razumejo različne kulturne prakse in vedenja ter s to izkušnjo bolj cenijo kulturno raznolikost. Izkušnja učenja drugega ali tujega jezika v zgodnjih otroških letih je temelj za učenje drugega oz. tujega jezika v prihodnosti (Winskel et al., 2015). Podobno kot T 6 (3,76) so anketiranci ocenili T 14 (3,71), da se tujega jezika v vrtcu pogosteje učijo otroci iz družin z visokim socialno-ekonomskim statusom kot otroci iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom, in T 15 (3,71), da se tujega jezika v vrtcu pogosteje učijo otroci staršev z visoko izobrazbo kot otroci staršev z nizko izobrazbo. Chiu in McBride - Chang, 2010) sta pokazala, da so bili otroci iz premožnejših družin uspešnejši pri branju, otroci z visoko izobraženimi starši pa so dosegli višje učne dosežke in visoko raven bralnega razumevanja (Kirby in Hogan, 2008). Kirby in Hogan (2008) sta še ugotovila, da je socialno-ekonomski status družine pomembno vplival na razlikovanje med slabimi in dobrimi poslušalci in bralci. Pokazala sta, da je uspešnost branja in poslušanja v tujem jeziku lahko povezana z visokim družinskim socialno-ekonomskim statusom.

Izpostaviti je treba vsaj še T 7, da zgodnje učenje tujega jezika pozitivno vpliva na razvoj jezikovne zmožnosti v maternem jeziku, ki so jo anketiranci povprečno ocenili s 3,00; anketiranci, ki ne govorijo nobenega jezika s 2,78, anketiranci, ki govorijo tri jezike ali več jezikov, pa s 3,33. To kaže, da se govorci več jezikov zavedajo pozitivnih učinkov, ki jih ima učenje tujega jezika na materinščino, npr.

večjezični otroci imajo podobno ali celo boljše fonološko zavedanje (Bialystok et al., 2003; Bruck in Genesee, 1995) kot enojezični otroci.

## 5 Sklep

Večjezičnost oz. jezikovna raznolikost je temeljnega pomena zaradi petih dejavnikov (Crystal, 2000, v Baker, 2001, 51–52): raznolikost (biološka, jezikovna, kulturna) je pomembna, saj omogoča prilagajanje; jeziki izražajo identiteto (pripadnikov skupine, skupnosti, regije); jeziki so repozitorij zgodovine; jeziki prispevajo k skupnemu človeškemu znanju – vsebujejo način mišljenja, bivanja in delovanja; jeziki so zanimivi sami po sebi – razlikujejo se po glasovih, slovnicah in besednjaku in tako kažejo različno jezikovno organizacijo in strukturo. Crystal (2000, v Baker, 2001, str. 52) še dodaja, da z učenjem in preučevanjem jezikov raste naše zavedanje o njihovi lepoti. Na zavedanje pomena jezikovne raznolikosti kažejo tudi pozitivna stališča anketiranih vzgojiteljev do zgodnjega učenja tujega jezika v predšolskem obdobju. Izpostaviti pa velja vsaj dvoje. Glede na to, da se je zanimanje za učenje in poučevanje tujih jezikov v zgodnjem otroštvu zadnja leta v evropskem kontekstu povečalo, da je obvladovanje dveh tujih jezikov danes skoraj nujno in da so študije so poudarile prednosti zgodnjega učenja tujega jezika, se zdi potreben zapis o pomenu večjezičnosti v predšolskem obdobju v Kurikulumu za vrtce (1999), v katerem se sicer omenja dvojezičnost otrok, katerih slovenščina ni prvi oz. materni jezik; še posebej so tu omenjena narodnostno mešana območja na Obali in v Prekmurju, umanjka pa zapis o zgodnjem učenju tujih jezikov. Otroci so namreč navdušeni, aktivni in zainteresirani za raziskovanje ter so običajno manj zaskrbljeni kot starejši učenci jezikov (Pinter, 2006), a zgodnja starost sama po sebi ne zagotavlja učnega uspeha. Zelo pomembna dejavnika sta kakovost poučevanja in količina časa, namenjenega učenju/poučevanju, zato bi bilo smiselno opolnomočiti vzgojitelje v znanju tujega jezika, kar uresničuje Študijski program iz zgodnjega učenja angleščine in nemščine (ZGUČAN), ki se izvaja na UM PEF/FF. Na UL PEF se izvaja Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja angleščine (PI-ZPA), na UP PEF Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja angleščine (IZP ANJ) in Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja italijanščine (IZP ITA), ki bi jih (v preoblikovani verziji, s poudarkom na didaktiki zgodnjega učenja tujega jezika v predšolskem obdobju) veljalo ponuditi tudi vzgojiteljem predšolskih otrok.

## Literatura

- Adesope, O., Lavin, T., Thompson, T. in Ungerleider, C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research*, 80 (2), 207–245. doi: 10.3102/0034654310368803
- Aukrust, V. (2004). Explanatory Discourse in Young Second Language Learners' Peer Play. *Discourse Studies*, 6 (3), 393–412. <https://doi.org/10.1177/1461445604044296>
- Baker, C. (2001). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd edition. Multilingual Matters Ltd.
- Barac, R. in Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child Development*, 83 (2), 413–422. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C. in Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (4), 699–714. doi:10.1016/j.ecresq.2014.02.003
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70 (3), 636–644. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00046>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Majumder, S. in Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24 (1), 27–44. doi:10.1017/S014271640300002X
- Bialystok E. in Viswanathan M. (2009). Components of executive control with advantages for bilingual children in two cultures. *Cognition*, 112 (3), 494–500. doi: 10.1016/j.cognition.2009.06.014
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F. in Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13 (4), 525–531. doi:10.1017/S1366728909990423
- Bialystok, E. in Feng, X. (2011). Language proficiency and its implications for monolingual and bilingual children. V A. Durgunoglu, C. Goldenberg (ur.), *Language and literacy development in bilingual settings* (str. 121–138). Guilford Press.
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143 (3), 233–262. <https://doi.org/10.1037/bul0000099>
- Blum - Kulka, S. in Gorbatt, N. (2014). "Say princess": The challenges and affordances of young Hebrew L2 novices' interaction with their peers. V A. Cekaite, S. Blum - Kulka, V. Grover in E. Teubal (ur.), *Children's Peer Talk: Learning from Each Other* (str. 169–193). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139084536.013
- Bruck, M. in Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22 (2), 307–324. doi:10.1017/S0305000900009806
- Calvo, A. in Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, 130 (3), 278–288. doi:10.1016/j.cognition.2013.11.015
- Cameron, D. (2007). Unanswered questions and unquestioned assumptions in the study of language and gender: female verbal superiority. *Gender and Language*, 1 (1), 15–25. doi: <https://doi.org/10.1558/genl.2007.1.1.15>
- Cha, K. in Goldenberg, C. (2015). The complex relationship between bilingual home language input and kindergarten children's Spanish and English oral proficiencies. *Journal of Educational Psychology*, 107 (4), 935–953. <https://doi.org/10.1037/edu0000030>
- Chiu, M. M. in McBride - Chang, C. (2010). Family and reading in 41 countries: Differences across cultures and students. *Scientific Studies of Reading*, 14 (6), 514–543. doi: 10.1080/10888431003623520
- Collins, B. A. (2014). Dual language development of Latino children: Effect of instructional program type and the home and school language environment. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (3), 389–397. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.04.009
- Cummins, J. (1978). *Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness*.

- Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9 (2), 131–149. <https://doi.org/10.1177/002202217892001>
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Channel View Publications.
- Denton, K. in West, J. (2002). *Children's Reading and Mathematics Achievement in Kindergarten and First Grade*. National Center for Education Statistics.
- Farkas, G. in Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research*, 33 (3), 464–497. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2003.08.001>
- Farver, J. A., Lonigan, C. J. in Eppe, S. (2009). Effective early literacy skill development for young Spanish-speaking English language learners: An experimental study of two methods. *Child Development*, 80 (3), 703–719. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01292.x
- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. in Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37 (1), 11–17. doi: 10.1017/S0142716415000399
- García, O., Flores, N. in Chu, H. (2011). Extending bilingualism in U. S. Secondary Education: New variations. *International Multilingual Research Journal*, 51 (1), 1–18.
- García, O. (2017). *Problematising linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers*. V J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little in P. Thagott (ur.), *The Linguistic integration of adult migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research/ Les enseignements de la recherche* (str. 11–26). De Gruyter Mouton.
- Genesee, F. in Geva, E. (2006). Cross-linguistic relationships in working memory, phonological processes, and oral language. V D. August in T. Shanahan (ur.), *Developing literacy in second-language learners* (str. 175–183). Lawrence Erlbaum.
- Goldenberg, C., Rueda, R. S. in August, D. (2006). Sociocultural influences on the literacy attainment of language-minority learners. V D. August, T. Shanahan (ur.), *Developing literacy in second-language learners* (str. 269–318). Erlbaum.
- Golberg, H., Paradis, J. in Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 29 (1), 41–65. <https://doi.org/10.1017/S014271640808003X>
- Hammer, C. F., Scarpino, S. in Davison, M. D. (2011). Beginning with language: Spanish-English bilingual preschoolers' early literacy development. V S. B. Neuman in D. K. Dickinson (ur.), *Handbook of early literacy research*, 3 (str. 118–135). The Guilford Press.
- Hart, B. in Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hipfner - Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J. in Girolametto, L. (2015). Narrative abilities in subgroups of English language learners and monolingual peers. *International Journal of Bilingualism*, 19 (6), 677–692. doi: 10.1177/1367006914534330
- Hoff, E. (2012). Interpreting the Early Language Trajectories of Children From Low-SES and Language Minority Homes: Implications for Closing Achievement Gaps. *Developmental psychology*, 49 (1), 4–14. doi: 10.1037/a0027238
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J. in Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61 (4), 343–365. doi: 10.1016/j.cogpsych.2010.08.002
- Iluz - Cohen, P. in Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15 (1), 58–74. doi: 10.1017/S1366728911000538
- Johnson, de, Feyter, J. in Winsler, A. (2009). The early developmental competencies and school readiness of low-income, immigrant children: Influences of generation, race/ethnicity, and national origins. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (4), 411–431. doi:10.1016/J.ECRESQ.2009.07.004
- Karlsen, J., Lyster, S. in Lervåg, A. (2016). Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 children in kindergarten–school transition. *Journal of Child Language*, 44 (2), 402–426. doi: <http://dx.doi.org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1017/S0305000916000106>
- Kirby, J. in Hogan, B. (2008). Family literacy environment and early literacy development. *Exceptionality Education International*, 18 (3), 112–130. doi:10.5206/eci.v18i3.7629
- Kohnert, K., Kann, P. F. in Conboy, B. T. (2010). Lexical and grammatical associations



- in sequentialbilingual preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53 (3), 684–698. doi: 10.1044/1092-4388(2009/08-0126)
- Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B. in Sachse, S. (2017). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2, 237–258. doi: 10.1007/s11618-017-0741-7
- Kurikulum za vrte*. (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtece.pdf>
- Luk, G., De Sa, E. in Bialystok, E. (2011). Is there a relation between onset age of bilingualism and enhancement of cognitive control? *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (4), 588–595. doi:10.1017/S1366728911000010
- Marinova - Todd, S. in Uchikoshi, Y. (2011). The role of the first language in oral language development in English. V A. Y. Durgunoglu, C. Goldenberg (ur.), *Language and literacy development in bilingual settings* (str. 29–60). The Guilford Press.
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T. in Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child Development*, 80 (3), 686–702. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01291.x>
- Mathuranath, P., George, A., Cherian, P., Alexander, A., Gangadhara, S. in Sarma, P. (2004). Effects of age, education and gender on verbal fluency. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25 (8), 1057–1064. doi: 10.1076/j.jcen.25.8.1057.16736
- Melby - Lervåg, M. in Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading*, 34 (1), 114–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x>
- Ordóñez, C. L., Carlo, M., Snow, C. E. in McLaughlin, B. (2002). Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 719–728. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.719>
- Paap, K., Johnson, H. in Sawi, O. (2015). Bilingual advantages in executive functioning either do not exist or are restricted to very specific and undetermined circumstances. *Cortex*, 69, 265–278. doi:10.1016/j.cortex.2015.04.014
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press.
- Prevo, M. J. L., Malda, M., Mesman, J. in van IJzendoorn, M. H. (2016). Within- and cross-language relations between oral language proficiency and school outcomes in bilingual children with an immigrant background. *Review of Educational Research*, 86 (1), 237–276. doi:10.3102/0034654315584685
- Quiroz, B., Snow, C. E. in Zhao, J. (2010). Vocabulary skills of Spanish–English bilinguals: Impact of mother–child language interactions and home language and literacy support. *International Journal of Bilingualism*, 14 (4), 379–399. <https://doi.org/10.1177/1367006910370919>
- Raeff, C., Greenfield, P. M. in Quiroz, B. (2000). Conceptualizing interpersonal relationships in the cultural contexts of individualism and collectivism. V S. Harkness, C. Raeff in C. M. Super (ur.), *Variability in the social construction of the child* (str. 59–74). Jossey-Bass.
- Ready, D. D. in Wright, D. L. (2011). Accuracy and Inaccuracy in Teachers' Perceptions of Young Children's Cognitive Abilities: The Role of Child Background and Classroom Context. *American Education Research Journal*, 48 (2), 335–360.
- Reardon, S. F. in Galindo, C. (2009). The Hispanic-White achievement gap in math and reading in the elementary grades. *American Educational Research Journal*, 46 (3), 853–891. doi:10.3102/0002831209333184
- Rudzinska, I. (2020). Are Females Better Than Males in Communication in Second Language?. *Journal of Education Culture and Society*, 4 (2), 148–154. doi: <https://doi.org/10.15503/jecs20132.148.154>
- Rydland, V., Grover, V. in Lawrence, J. (2013). The second-language vocabulary trajectories of Turkish immigrant children in Norway from ages five to ten: the role of preschool talk exposure, maternal education, and co-ethnic concentration in the neighborhood. *Journal of child language*, 41 (2), 1–30. doi: 10.1017/S0305000912000712

- Schechter, C. in Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (1), 137–146. doi:10.1016/j.ecresq.2006.11.005
- Scheele, A., Leseman, P. in Mayo, A. (2010). The home language environment of mono- and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31 (1), 117–140. doi: 10.1017/S0142716409990191
- Schwartz, M. in Shaul, Y. (2013). Narrative development among language-minority children: The role of bilingual versus monolingual preschool education. *Language, Culture and Curriculum*, 26 (1), 36–51. <https://doi.org/10.1080/07908318.2012.760568>
- Simon - Cereijido, G. in Gutiérrez - Clellen, V. (2009). A cross-linguistic and bilingual evaluation of the interdependence between lexical and grammatical domains. *Applied Psycholinguistics*, 30 (2), 315–337. doi: 10.1017/S0142716409090134
- Storch, S. A. in Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38( 6), 934–947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Struys, E., Mohades, G., Bosch, P. in van den Noort, M. (2015). Cognitive control in bilingual children: Disentangling the effects of second-language proficiency and onset age of acquisition. *Swiss Journal of Psychology*, 74 (2) 65–73. doi:10.1024/1421-0185/a000152
- Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja angleščine oziroma nemščine (ZGUCAN).  
[https://ff.um.si/wp-content/uploads/2020/09/Predstavitveni-zbornik-ZGUCAN\\_2020-2021.pdf](https://ff.um.si/wp-content/uploads/2020/09/Predstavitveni-zbornik-ZGUCAN_2020-2021.pdf)  
 Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja angleščine (IZP ANJ).  
[https://www.pef.upr.si/izobrazevanje/programi\\_nadaljnega\\_izobrazevanja\\_in\\_usposabljanja/izp/](https://www.pef.upr.si/izobrazevanje/programi_nadaljnega_izobrazevanja_in_usposabljanja/izp/)  
 Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja italijanščine (IZP ITA).  
[https://www.pef.upr.si/izobrazevanje/programi\\_nadaljnega\\_izobrazevanja\\_in\\_usposabljanja/izp/](https://www.pef.upr.si/izobrazevanje/programi_nadaljnega_izobrazevanja_in_usposabljanja/izp/)  
 Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja angleščine.  
[http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CNIU/Zborniki/PI-ZPA\\_-\\_Predstavitveni\\_zbornik.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CNIU/Zborniki/PI-ZPA_-_Predstavitveni_zbornik.pdf)
- The European Council in 2011*. (2012).  
<https://www.consilium.europa.eu/media/21347/qcao11001enc.pdf>
- Uccelli, P. in Paez, M. M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38 (3), 225–235. doi: 10.1044/0161-1461(2007/024)
- Uchikoshi, Y. (2006). English vocabulary development in bilingual kindergartners: What are the best predictors? *Bilingualism: Language and Cognition*, 9 (1), 33–49. <https://doi.org/10.1017/S1366728905002361>
- Uslu, B. in Ersan, C. (2020). The effect of foreign language education on preschoolers' native language development. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6 (3), 381–395. doi: <https://doi.org/10.46328/ijres.v6i3.1087>
- Winskel, H., Jing Zhou, Zhang Li, Gao Xiao Mei, Peart, E. in Booth, K. (2016). Challenges of foreign language learning in early childhood. V S. O'Neill in H. van Rensburg (ur.), *Global Language Policies and Local Educational Practices and Cultures* (str. 142–156). Deep University Press.
- Zwick, R. (2002) *Fair game? The use of standardized tests in higher education*. Routledge Falmer.