

**UNIVERZA NA PRIMORSKEM
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

**MAGISTRSKO DELO
ANJA COLJA**

KOPER 2019

UNIVERZA NA PRIMORSKEM

PEDAGOŠKA FAKULTETA

Magistrski študijski program druge stopnje

Razredni pouk

Magistrsko delo

**MNENJA UČITELJEV O ZAČETNEM
OPISMENJEVANJU IN RAZVIJANJU
FONOLOŠKEGA ZAVEDANJA V SLOVENŠČINI IN
V ITALIJANŠČINI V ŠOLAH S SLOVENSKIM
UČNIM JEZIKOM NA TRŽAŠKEM**

Anja Colja

Koper 2019

Mentorica:

dr. doc. Barbara Baloh

Somentorica:

dr. Nina Krmac, asist.

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorici doc. dr. Barbari Baloh za njeno pomoč in strokovne nasvete pri pisanju magistrskega dela. Posebna zahvala gre tudi asist. dr. Nini Krmac za strokovno pomoč in usmerjanje pri nastajanju magistrskega dela, predvsem empiričnega dela raziskave. Hvala obema za razpoložljivost pri reševanju sprotnih dvomov in težav.

Za sodelovanje se zahvaljujem tudi ravnateljem večstopenjskih šol, ki so mi dovolili, da izvedem raziskavo med njihovim učnim kadrom. Posebna zahvala gre tudi vsem učiteljicam, ki so sodelovale pri intervjujih, kajti brez njih bi magistrskega dela ne bilo.

Hvala Barbari(x), ki me je poslušala v teh dveh zadnjih letih in mi priskočila na pomoč vsakič, ko sem potrebovala.

Mojim najdražjim pa gre še največja zahvala.

Hvala fantu Mitji in hčerki Juliji, ki sta verjela in verjameta vame, več kot verjamem sama vase.

Hvala vsem "nonotom", ki so se skrbno in ljubeznivo posvetili varstvu hčerke Julije, da sem lahko vsako jutro dan za dnem spisala košček svojega magistrskega dela.

Zadnja, a največja zahvala pa naj gre mami Cvetki, ki je bila moja gonilna sila med celotnim pisanjem ... od zamisli do zadnje pike ... Hvala, mama, za vse!

Hvala vsem prijateljem, ki so me vedno podpirali med univerzitetnim študijem.

Hvala vsem vam!



IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Anja Colja, študentka magistrskega študijskega programa druge stopnje Razredni pouk,

izjavljam,

da je magistrsko delo z naslovom Mnenja učiteljev o začetnem opismenjevanju in razvijanju fonološkega zavedanja v slovenščini in v italijanščini v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem

rezultat lastnega raziskovalnega dela,

so rezultati korektno navedeni in

nisem kršila pravic intelektualne lastnine drugih.

Podpis:

V Kopru, dne _____

IZVLEČEK

V magistrskem delu je obravnavana nastavev začetnega opismenjevanja tako v slovenščini kot v italijanščini v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem s posebnim ozirom na razvijanje fonološkega zavedanja v okviru le-tega. Namen magistrskega dela je bil ugotoviti, kako poteka začetno opismenjevanje v obeh jezikih v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem ter s katerimi težavami se učitelji spopadajo pri le-tem, da bi lahko na podlagi teh spoznanj čim učinkoviteje strukturirali in organizirali pouk začetnega opismenjevanja v obeh jezikih.

V teoretičnem delu je uvodoma predstavljena realnost šol s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem s posebnim poudarkom na različnih problematikah, ki so v le-teh prisotne in ki se navezujejo predvsem na jezikovno heterogenost šolske populacije. Pojem pismenosti in začetnega opismenjevanja sta osrednji temi nadaljnjih poglavij, kjer so podrobneje predstavljene obstoječe metode in pristopi dela, sodobni pristopi k učenju branja in pisanja ter glavne sestavine pri razvijanju osnovne pismenosti izključno v okviru sposobnosti glasovnega rekodiranja. Predstavljene so tudi značilnosti opismenjevanja v različnih jezikih in posebnosti, ki se kažejo v pristopih do opismenjevanja med učnim načrtom Slovenščina v Sloveniji in opismenjevanjem v Italijanskih šolskih smernicah.

Empirični del je osredotočen na kvalitativno raziskavo, kjer so bili podatki pridobljeni s tehnikama polstrukturiranega intervjuja in analize dokumentov. V sklopu intervjujev je bilo intervjuvanih sedem učiteljic, ki poučujejo slovenski oz. italijanski jezik v prvem razredu osnovne šole s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem, na podlagi katerih se je ugotavljalo, kako je nastavljeno začetno opismenjevanje tako v slovenščini kot v italijanščini v šolah, kjer poučujejo, s katerimi težavami se najpogosteje srečujejo pri le-tem, na kakšen način razvijajo pri učencih fonološko zavedanje in katere so tiste vaje, ki predstavljajo učencem največje težave, ter kako si učiteljice obstoječe težave razlagajo.

Na podlagi opravljenih intervjujev je bilo ugotovljeno, da v italijanskih šolskih smernicah ni točno napisanih navodil, kako je treba začetno opismenjevati. Učiteljice svobodno izbirajo način, metode, oblike, organizacijo in trajanje dela, kljub temu pa se vse držijo naslednjih nenapisanih pravil: vsak jezik poučuje ena sama učiteljica po načelu »ena oseba, en jezik«, učiteljici, ki poučujeta jezika, se med seboj tedensko dogovarjata in usklajujeta, da poteka začetno opismenjevanje v obeh jezikih čim bolj tekoče, vodilni jezik začetnega opismenjevanja je vedno slovenščina, italijanščina pa se le-temu prilagaja. Prvi mesec se vse učiteljice posvečajo pripravi na začetno

opismenjevanje, ki zaobjema vaje za razvijanje grafo in fine-motorike ter vajam za razvijanje fonološkega zavedanja, ki jih učiteljice izvajajo tako na začetku kot vse šolsko leto. Za razvijanje fonološkega zavedanja se učiteljice ne poslužujejo specifičnih učnih gradiv, ampak uporabljajo učbenike in delovne zvezke, ki so jih izbrale na začetku šolskega leta, ter dodatne vaje, ki jih črpajo iz drugih učnih gradiv in pripomočkov ali ki si jih samostojno izdelajo oziroma izmislijo. Na podlagi informacij o uporabljenih učbenikih in delovnih zvezkih za začetno opismenjevanje so bila s tehniko analize dokumentov podrobneje razčlenjena štiri učna gradiva, na podlagi katerih so posebnosti in podrobnosti, ki se kažejo med njimi.

Tako kot pri nastavitvi začetnega opismenjevanja v slovenščini in italijanščini kot pri vajah za razvijanje fonološkega zavedanja so učiteljice mnenja, da so najpogostejše težave, s katerimi se vsakodnevno spopadajo, vezane na šibko jezikovno znanje slovenskega jezika oziroma na močan vpliv italijanščine, jezikovno in razvojno heterogenost razredne skupnosti, pomanjkljivo predšolsko vzgojo, nespodbudno domače okolje, a tudi na negativni vpliv prekomerne rabe sodobne informacijsko komunikacijske tehnologije.

Ključne besede: šole s slovenskim učnim jezikom, dvo-večjezičnost, začetno opismenjevanje, začetno opismenjevanje v različnih jezikih, fonološko zavedanje, težave začetnega opismenjevanja, sukcesivno opismenjevanje.

ABSTRACT

Teachers' opinion on initial literacy and on developing phonological awareness in Slovenian and Italian in schools with Slovenian as teaching language in the area of Trieste

This master's thesis focuses on the setting up of initial literacy in both Slovenian and Italian in schools with Slovenian as teaching language in the area of Trieste with particular regard to the process of developing phonological awareness. The purpose of the master's thesis was to determine the way in which initial literacy is carried out in both languages in the area of Trieste as well as to identify the difficulties teachers encounter in this process in order to structure and organize the teaching on the basis of these findings.

The theoretical part initially shows the reality of schools with Slovenian as teaching language in the area of Trieste with particular focus on their various problems, especially those concerning the heterogeneity of school population. The concepts of literacy and initial literacy are the central themes of the following chapters which present, on a more detailed level, existing methods and work approaches, modern approaches to the learning of reading and writing as well as the main elements in the process of developing initial literacy exclusively in the context of phonological recoding skills. This master's thesis also presents the characteristics of literacy in different languages as well as the specificities in the approaches to literacy between the curriculum "Slovenian" in Slovenia and the Italian national guidelines for the curriculum.

The empirical part focuses on a qualitative survey which provides data obtained from the techniques of semi-structured interview and document analysis. Seven people who teach Slovenian and Italian in the first grade in schools with Slovenian as teaching language in the area of Trieste, were interviewed. On the basis of their interviews, it was examined how initial literacy is set up both in Slovenian and Italian in their schools, which difficulties they most often encounter, how they develop their pupils' phonological awareness and which exercises cause pupils the most difficulty and how the teachers interpret the existing difficulties.

On the basis of the interviews, it emerged that there is no accurately set guidance for initial literacy in the Italian national guidelines for the curriculum. Teachers enjoy broad freedom to choose the methods, the types, the organization and the duration of work, and yet they adhere to the following unwritten rules: each language is taught by a single teacher on the basis of a "one person one language" approach; the teachers of the two languages weekly discuss and jointly coordinate their work in order to facilitate

initial literacy learning in both languages; the leading language of initial literacy is always Slovenian, while Italian adapts to it. During the first month, all the teachers focus on the preparation for initial literacy courses which comprehend exercises for the development of graph- and fine motor skills as well as exercises for the development of phonological awareness, which are carried out at the beginning as well as throughout the whole school year. In order to develop phonological awareness, the teachers don't rely on context-specific learning materials, instead they use textbooks and workbooks chosen by them at the beginning of the school year and additional exercises taken from other learning materials and devices or invented by themselves. On the basis of the information about the textbooks and workbooks in use for initial literacy programs and by means of the technique of document analysis, four learning materials were broken down in order to show their specific features and details.

In the process of setting up initial literacy in Slovenian and Italian as well as in the exercises for the development of phonological awareness, teachers feel that the most commonly occurring problems they daily cope with, are linked to the weak linguistic knowledge of Slovenian language or to the strong influence of Italian language, to the linguistic and development heterogeneity of the classroom community, to a flawed preschool education, to a discouraging domestic setting as well as to the negative influence of the over-consumption of modern information and communication technologies.

Key words: schools with Slovenian as teaching language, bi-multilingualism, initial literacy, initial literacy in different languages, phonological awareness, initial literacy difficulties, successive literacy.

KAZALO VSEBINE

1 UVOD.....	1
2 TEORETIČNI DEL.....	3
2.1 Šole s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem	3
2.1.1 Današnja realnost šol s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem.....	3
2.1.2 Problematika v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem.....	4
2.1.3 Pismenost v dvo-večjezičnem okolju.....	5
2.2 Pismenost in opismenjevanje	7
2.2.1 Osnovna pismenost	8
2.2.2 Obdobja v razvoju osnovne pismenosti.....	8
2.2.3 Začetno opismenjevanje	10
2.2.4 Metode začetnega opismenjanja.....	10
2.2.4.1 Sintetične metode	11
2.2.4.2 Analitične metode.....	12
2.2.4.3 Globalna metoda.....	12
2.2.4.4 Kombinacija metod	13
2.2.5 Postopek začetnega opismenjanja po D. Golli (1991)	14
2.2.6 Opismenjevanje v Učnem načrtu Slovenščina	15
2.3 Sodobni pristopi k učenju branja in pisanja	17
2.3.1 Predopismenjevalne spretnosti	18
2.3.2 Sestavine razvijanja osnovne pismenosti po sodobnih pristopih k opismenjanju	20
2.3.3 Glasovno zavedanje	22
2.4 Opismenjevanje v dveh ali več jezikih.....	23
2.4.1 Težave pri opismenjanju v dveh ali več jezikih.....	24
2.4.2 Opismenjevanje v Italijanskih šolskih smernicah.....	27
2.4.3 Primer dobre prakse: Sukcesivno opismenjevanje.....	30
3 EMPIRIČNI DEL.....	33
3.1 Problem, namen in cilji raziskovanja	33
3.1.1 Raziskovalni problem.....	33
3.1.2 Raziskovalni namen.....	34
3.1.3 Raziskovalni cilji.....	34
3.2 Raziskovalna vprašanja.....	34
3.3 Metodologija	35
3.3.1 Raziskovalna metoda	35
3.3.2 Vključeni v raziskavo	35

3.3.3	Tehnike in postopek zbiranja podatkov	38
3.3.4	Metode obdelave podatkov	38
3.4	Rezultati in razprava	39
3.4.1	Analiza gradiv	39
3.4.1.1	<i>Naša ulica 1 - medpredmetni delovni zvezek za 1. razred osnovne šole</i>	39
3.4.1.2	<i>Lili in Bine - delovni zvezek za opismenjevanje</i>	40
3.4.1.3	<i>Amici di classe - propedeutica</i>	41
3.4.1.4	<i>Al parco con Tip e Zago - metodo</i>	43
3.4.2	Analiza intervjujev	52
3.4.2.1	Nastavitev začetnega opismenjevanja tako v slovenščini kot v italijanščini v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem	52
3.4.2.2	Razvijanje fonološkega zavedanja pri začetnem opismenjevanju tako v slovenščini kot v italijanščini	60
3.4.2.3	<i>Težave pri razvijanju fonološkega zavedanja pri začetnem opismenjevanju tako v slovenščini kot v italijanščini</i>	65
3.4.2.4	<i>Učna gradiva za začetno opismenjevanje tako v slovenščini kot v italijanščini</i>	68
3.4.2.5	<i>Težave, ki jih srečujejo učitelji pri začetnem opismenjevanju tako v slovenščini kot v italijanščini</i>	76
4	SKLEPNE UGOTOVITVE	85
5	LITERATURA IN VIRI	90
6	PRILOGE	95

KAZALO SLIK

Slika 1: Šeststopenjski model razvoja spretnosti pri učenju branja in pisanja (Frith, 1985, str. 311, v Zorman, 2013, str. 24).....	10
Slika 2: Kontinuum zahtevnosti ravni glasovnega zavedanja (povzeto po Chard in Dickson, 1999, v Zorman, 2013, str. 41).	23
Slika 3: Nastavitev začetnega opismenjevanja tako v slovenščini kot v italijanščini v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem.	59
Slika 4: Razvijanje fonološkega zavedanja pri začetnem opismenjevanju tako v slovenščini kot v italijanščini.	64
Slika 5: Težave pri razvijanju fonološkega zavedanja pri začetnem opismenjevanju tako v slovenščini kot v italijanščini.....	67
Slika 6: Težave, ki jih srečujejo učitelji pri začetnem opismenjevanju tako v slovenščini kot v italijanščini.....	84

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: Značilnosti izbranih učnih gradiv	46
Preglednica 2: Podobnosti in posebnosti med izbranimi gradivi	74

KAZALO PRILOG

Priloga 1: Polstrukturirani intervju za učiteljice, ki opismenjujejo v slovenščini	95
Priloga 2: Polstrukturirani intervju za učiteljice, ki opismenjujejo v italijanščini	97
Priloga 3: Polstrukturirani intervju za učiteljice, ki opismenjujejo tako v slovenščini kot v italijanščini.....	99

1 UVOD

»Učenju branja in pisanja na ravni osnovne pismenosti namenimo razmeroma kratko obdobje v našem življenju, a nas le-ta zaznamuje za celo življenje« (Zorman, 2007, str. 1), saj kot pravi Medved-Udovič »razvita pismenost omogoča posamezniku dostop do znanja« (2011, str. 37). Dobra osnovna pismenost vodi tako do razvoja funkcionalne pismenosti, slaba pa vodi v čisto obratno smer, in sicer do postopne izgube motivacije za učenje nasploh (Zorman, 2007). Učenje branja in pisanja je nenadomestljiva sestavina učenja kateregakoli jezika (Zorman, 2013), pri katerem igrajo ključno vlogo otrokove predopismenjevalne, jezikovne in komunikacijske spretnosti (Bide Peterlin in Ozbič, 2017). Med te spretnosti vključujemo tudi glasovno zavedanje, ki je pomemben del sposobnosti glasovnega procesiranja jezika in je po mnenju avtorice Colja z ozirom na številne opravljene raziskave (2013) močno povezano z otrokovim učenjem branja in pisanja. Raziskave so tudi pokazale, da je »pomanjkljivo glasovno zavedanje stalno prisotno med slabimi bralci in je torej vzrok težav pri začetnem učenju branja in pisanja, pozneje pa slabo vpliva tudi na bralno razumevanje, splošno znanje in besedni zaklad« (Colja, 2013, str. 24). Kaj pa opismenjevanje v različnih jezikih? Avtorica A. Zorman (2013), na katero smo se večkrat oprli v magistrskem delu, je na podlagi preučevanja modelov razvoja osnovne pismenosti, bralnih strategij, ki jih razvijajo bralci začetniki, in preučevanja medkulturnih razlik v tem procesu, ugotovila, da so »fonološke značilnosti jezika in transparentnost pisave tiste temeljne značilnosti jezika«, ki pogojujejo njegovo opismenjevanje, ter nadaljuje, da je »čas šolanja izjemno pomembno obdobje v razvoju pismenosti« (Zorman, 2007, str. i). Pri začetnem opismenjevanju v različnih jezikih, kot pravita avtorici Baloh in Vrčon Komel (2005), sta »materni in drug/tuj jezik v jezikovni soodvisnosti«. Avtorica Marjanovič Umek (1990, v Mikeš, 1974, v Zorman, 2013, str. 130) izpostavlja, da je »pri učenju drugega/tujega jezika zato bistvenega pomena razvijanje občutljivosti za slušno zaznavo in izgovorjavo glasov, ki so različni glede na prvi jezik«.

Zaradi tega je v teoretičnem delu magistrskega dela predstavljena realnost šol s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem s posebnim ozirom na perečo problematiko nastavitve začetnega opismenjevanja tako v slovenskem kot v italijanskem jeziku. Specifika šol na Tržaškem je taka, da je razredna populacija jezikovno heterogena, splošno znanje slovenskega jezika zelo šibko ter navodila za opismenjevanje v Italijanskih šolskih smernicah zelo posplošena. Zaradi tega smo hoteli v empiričnem delu s kvalitativno raziskavo, v kateri smo intervjuvali učiteljice, ki poučujejo slovenski

Colja, Anja (2019): *Mnenja učiteljev o začetnem opismenjevanju in razvijanju fonološkega zavedanja v slovenščini in v italijanščini v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem*. Magistrsko delo. Koper: UP PEF.

oz. italijanski jezik v prvem razredu osnovne šole s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem, ugotoviti, kako se izbrane učiteljice spopadajo z omenjeno problematiko, da bi lahko na podlagi teh spoznanj čim učinkoviteje strukturirali in organizirali pouk začetnega opismenjevanja v obeh jezikih.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Šole s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem

Na italijanskem državnem ozemlju so, poleg šol z italijanskim učnim jezikom, v Tržaški, Goriški in Videmski pokrajini prisotne tudi šole s slovenskim učnim jezikom. Učencu in dijaku je na Tržaškem in Goriškem omogočeno šolanje v šolah s slovenskim učnim jezikom od vrtca do konca višje srednje šole, v Špetru pa ima možnost šolanja v slovensko-italijanskem dvojezičnem pouku (Bogatec, 2015).

V mrežo šol s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem spadajo vrtci, osnovne šole, triletne nižje srednje šole in petletne višje šole, v katerih je učni jezik slovenščina. Organizacija italijanskega šolskega sistema je nekoliko različna od šolskega sistema v Sloveniji. Italijanski šolski sistem je razdeljen na dva ciklusa. Prvi cikel, ki bi v Sloveniji zaobjemal devetletno osnovno šolo, se v Italiji deli na dve ločeni ravni obveznega šolanja, in sicer prva raven obveznega šolanja zaobjema osnovno šolo (ital. scuola primaria), ki traja pet let, druga raven obveznega šolanja pa nižjo srednjo šolo (ital. scuola secondaria di primo grado), ki traja tri leta in se zaključi z državnim izpitom (Istruzione in Italia – Ordinamenti, 2009). Izpostaviti pa moramo, da so vse šole, ki so prisotne na italijanskem ozemlju, ne glede na učni jezik v le-teh, del italijanskega državnega šolskega sistema in delujejo po istih načelih in pravilih, ki veljajo za italijanske državne šole. Šolski programi so ministrski in enaki italijanskim, vendar je italijanski model izobraževanja v šolah s slovenskim učnim jezikom delno prirejen, saj je v teh šolah slovenščina učni jezik in ima hkrati kot predmet status prvega jezika, ob tem pa tudi italijanščina kot predmet ohranja enak status kot na vseh italijanskih šolah in je tako dodan drugi prvi jezik (Duhovnik, 2007).

2.1.1 Današnja realnost šol s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem

V šole s slovenskim učnim jezikom se ne vpisujejo samo otroci, pripadniki slovenske manjšine, ki dobro obvladajo slovenski jezik, ampak tudi otroci iz mešanih zakonov ali pa celo iz izključno italijansko govorečih družin. Danes število slednjih narašča, število samo slovensko govorečih otrok pa pada (Kavčič-Baša, 2012). Kot pravi avtorica Bogatec (2015), se šolska populacija v letih stalno spreminja tako glede na narodnostno kot na jezikovno sestavo. Število otrok iz mešanih zakonov predstavlja večinski delež vpisanih (prav tam).

Z ozirom na narodnostno in jezikovno sestavo družin, iz katerih prihajajo otroci, je bila leta 2014 opravljena anketa med učenci in dijaki, ki so obiskovali slovenske šole v Trstu, Gorici in Špetru. Raziskovali so, kateri je njihov pogovorni jezik v družini in

domačem okolju. Rezultati so pokazali, da se 35 % otrok doma pogovarja v slovenskem jeziku, 19 % v neslovenskem¹, mešano² pa z vsaj enim od staršev se doma pogovarja 46 % anketirancev. Odstotki najbolj uporabljenega pogovornega jezika v domačem okolju so potrdili, da čeprav govori slovenski jezik v domačem okolju 32 % anketirancev, govori več kot polovica intervjuvancev mešano, 15 % vseh pa izključno neslovensko (Maver, 2015).

2.1.2 Problematika v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem

Avtorica Bogatec (2015) izpostavlja, da predstavljajo vpisi v šole s slovenskim učnim jezikom neslovensko govorečih otrok za nekatere izziv, za druge pa problem. Za nekatere dokazujejo ti vpisi naraščanje zanimanja za slovenski jezik in kulturo, spoznavanje kulturne in jezikovne raznolikosti obmejnega prostora ter seznanjanje z delovanjem slovenskih ustanov. Po drugi strani pa so nekateri mnenja, da prihaja pri nevedenih šolskih dejavnostih in v drugih izvenšolskih okoljih zaradi prisotnosti otrok, katerih je slovenski jezik drugi ali tuji jezik, do zamenjave manjšinskega z večinskim jezikom, kar zmanjšuje priložnost komunikacije v slovenščini in posledično tudi raven znanja slovenskega jezika. Zaradi tega porajajočega se problema ista avtorica izpostavlja, da je dandanes v šolah s slovenskim učnim jezikom »potreba po sodobnejših pedagoških oprijemih in oblikovanju učinkovitejših didaktičnih pripomočkov vse bolj izrazita« (Bogatec, 2015, str. 10). Podobno izpostavlja tudi avtor Verč (2019), ki je v svojem članku »S slovenščino v zamejstvu je lep kažin, a rešitev obstaja« napisal: »Na šolah bi bilo treba spremeniti metodologijo.« Omenjeni avtor je meseca avgusta 2019 intervjuval tri lektorice SLORI-ja³, Matejko Grgič, Andrejo Kalc in Malo Melinc Mlekuž. V intervjuju je sodeloval tudi direktor istega inštituta Devan Jagodic. Na kakšen način spremeniti metodologijo, je lektorica Grgič obrazložila s primerom: »nima smisla vztrajati pri vajah, kot so sklanjaj otrok, mati ali gospod. Delajmo raje s ciljem, da bo naš maturant govoril tako, kot govori maturant v Novi Gorici ali Sežani.« Tudi lektorica Melinc Mlekuž je podprla izjavo M. Grgič in povedala, da je tudi v učbenikih, ki

¹ Katerakoli kombinacija jezikov, ki ne vključuje slovenščine (Maver, 2015).

² Katerakoli kombinacija jezikov, ki vključuje slovenščino (Maver, 2015).

³ SLORI je kratica za Slovenski raziskovalni inštitut. Gre za »slovensko ustanovo v Italiji, ki se od leta 1974 profesionalno ukvarja z raziskovanjem. Namen inštituta je, da proučuje in spremlja stanja ter spremembe na področju etničnih vprašanj oziroma vseh družbenih in razvojnih vprašanj, ki zadevajo slovensko narodno skupnost v Italiji in njene družbeno-zgodovinske, pravne in etnično-jezikovne značilnosti, kakor tudi vse družbene odnose, ki izhajajo iz umeščenosti te skupnosti v italijanski, čezmejni in širši evropski prostor« (SLORI).

se pojavljajo v Sloveniji »manj poudarka na slovnici, več pa na uporabnosti jezika«. Ista lektorica pa je izpostavila potrebo po novih priročnikih in učbenikih, ki bi bili prilagojeni potrebam učencev in dijakov, ki obiskujejo šole s slovenskim učnim jezikom v našem obmejnem prostoru. Nadaljevala pa je še, da že uporabljeni učbeniki iz Slovenije tem potrebam ne zadostujejo. Nenazadnje pa sta tako lektorica Grgič kot avtorica Pertot (2009, v Bogatec 2015, str. 10) izpostavili še dodatni problem, in sicer, da je poleg vsega že predhodno omenjenega tudi »učno osebje namreč usposobljeno za poučevanje v razredih, v katerih so otroci slovenskega maternega jezika, nima pa ustrezne izobrazbe za poučevanje slovenščine kot drugega ali tujega jezika«.

2.1.3 Pismenost v dvo-večjezičnem okolju

Avtorica Pertot (2015) opredeljuje dvojezičnost oziroma večjezičnost z dveh zornih kotov, in sicer z individualnega in geografskega vidika. S prvega vidika, individualnega, je dvo-večjezičnost pojem, ki predstavlja skupino ljudi, ki govorijo dva ali več jezikov. Z geografskega pogleda pa gre za sobivanje dveh oz. več jezikov na istem območju, ki sta si lahko, kot pravi avtorica Colja (2013), v enakovrednem ali v hierarhičnem odnosu. Avtorica Pertot (2015, str. 6) še nadaljuje, da »položaj določenega jezika v družbi in splošna naravnost prebivalstva do dvojezičnosti oz. do posameznih jezikov pogojujeta dvojezični razvoj otroka«.

Kot piše avtorica Colja (2013), je otrok od rojstva dalje izpostavljen najrazličnejšim vplivom iz okolja, kot so napisi na ulicah, trgovinah, časopisih, embalažah, poslušanje in gledanje različnih medijev, in se na tak način »otrok postopoma uvaja v svet pismenosti« (Colja, 2013, str. 7). Če so ti zunanji vplivi na jezikovno in kulturno mešanem področju, se otroci istočasno srečujejo z dvema ali več jeziki.

Tako pri otroku kot pri vsakem posamezniku pa moramo razlikovati pojme prvi oziroma materni jezik, drugi jezik ali jezik okolja in tuji jezik. Prvi ali materni jezik je »tisti jezik, ki se ga otrok nauči prvega in mu načeloma da temeljno identiteto« (Colja, 2013, str. 26). Zaradi tega govorimo o jezikovnoidentifikacijski vlogi prvega jezika. Ne smemo pa pozabiti tudi na njegovo mentalno-socializacijsko vlogo, ki je vezana na sporazumevalno zmožnost posameznika (Kranjc, 2011). Drugi jezik ali jezik okolja je »jezik, ki je prisoten v okolju kot jezik javnega sporočanja, a ni enak jeziku, ki ga otrok uporablja doma« (Colja, 2013, str. 26). V prvi vrsti ima socializacijsko funkcijo, saj se ga posameznik nauči iz potrebe po socializaciji, usvaja pa se lahko tako v šoli kot doma (Kranjc, 2011). Tuji jezik pa ni jezik »sporazumevanja na teritoriju, ampak gre za jezik drugega območja ali države« (Colja, 2013, str. 26). Otrok se ga uči v šoli, po navadi je učni predmet (prav tam).

Avtorici Colja (2013) in Pertot (2015) pravita, da je eden izmed dejavnikov, ki vplivajo na usvajanje drugega/tujega jezika, otrokova starost oziroma točneje starost oziroma čas, ko je bil otrok izpostavljen jeziku. Kot pravi avtorica Colja (2013, str. 27): »Glede na čas, ko pride oseba v stik z drugim jezikom, ločimo simultano in zaporedno usvajanje drugega jezika.« Avtorica Pertot (2015) postavlja ločnico med simultanim in zaporednim usvajanjem jezika v otrokovo tretje leto starosti. Pred tretjim letom govorimo o simultanem usvajanju jezika, po tretjem pa o zaporednem. Zaporedno usvajanje jezika zaobjema obdobje od šestega do dvanajstega leta, ki ga še dodatno delimo v zgodnje zaporedno obdobje (od tretjega do šestega leta) in pozno zaporedno obdobje (od šestega do dvanajstega leta). Zadnje je značilno za otroke, ki se srečajo z drugim jezikom šele ob vstopu v vzgojno izobraževalni sistem. Avtorica Colja (2013, str. 28) pa izpostavlja rezultate sodobnih raziskav in pravi:

»Sodobne raziskave so dokazale, da lahko tudi ti otroci dosežejo enako stopnjo jezikovnega znanja v obeh jezikih kot sovrstniki, ki so dvojezični govorci od rojstva oz. zelo zgodnjega otroštva. To je povezano s časom izpostavljenosti jeziku in z razvojem možganov. Pri otroku, ki usvaja jezik po šestem letu starosti, se aktivirajo drugačna področja možganske skorje od tistih, ki se aktivirajo pred tem obdobjem. Možgani niso več tako prožni kot v prvih letih življenja, zato tega jezika otrok ne usvaja več spontano, ampak se ga že uči.«

S tem se strinja tudi avtorica S. Pertot (2015, str. 22), ko trdi, da »otrok se v šoli drugega jezika uči in ga ne prevzema intuitivno«.

Med šestim in dvanajstim letom ima otrok dobro razvito sporazumevalno zmožnost v prvem jeziku, ki jo potem uporabi pri učenju drugega ali tujega jezika. Pri tem prenašanju znanja iz enega jezika v drugega lahko pride do napak, kot so uporaba morfoloških pravil in skladenjskih vzorcev iz prvega jezika pri drugem/tujem jeziku ali uporabo glagolskih naklonov pri drugem/tujem jeziku po pravilih prvega jezika (Pertot, 2015). Pripadnost jezika/ov določeni jezikovni skupini vpliva na razumevanje in usvajanje drugega/tujega jezika (Colja, 2013). Če pripadata oziroma pripadajo prvi in drugi/tuji jezik isti jezikovni skupini, kar pomeni, da je med njimi več podobnosti, pride do pojava pozitivnega transferja, kjer otrok prenaša »znanja in vedenja o jeziku z enega jezika na drugega« (Colja, 2019). Podobnosti pa lahko pripeljejo tudi do procesa negativnega transferja, ko pride do zamenjave in interference med prvim in drugim/tujim jezikom. »Interferenca je sociolingvistični pojav, ko govorec zavedno ali nezavedno uporablja besede drugega jezikovnega koda ali sledi njegovim pravilom« (Colja, 2013, str. 29). Kot nadaljuje ista avtorica, pa moramo interferenco ločiti od

pojma preklapljanje, ki predstavlja »pojav, ko najprej govorimo en jezik, potem pa preidemo na drugega, ker nam to narekuje pragmatično pravilo« (prav tam). Še nekaj tretjega pa je »mešanje jezikov«, o katerem govorimo, ko se v isti povedi pojavijo besede obeh jezikov. Mešanje se ne pojavi pri vseh otrocih in strokovnjaki niso še odkrili glavnega razloga za prisotnost le-tega, a si ga najpogosteje razlagajo s pomanjkljivim besednim zakladom v enem izmed jezikov. Otrok nadomesti besedo, ki je ne pozna, z odgovarjajočo besedo v drugem jeziku. Iz tega pa sledi, da prisotnost mešanja jezikov ni obvezno znak pomanjkljivega znanja (Colja, 2013).

Z ozirom na vse predhodno navedeno nas zanima, kako si učitelji, ki poučujejo v šolah s slovenskim učnim jezikom, strukturirajo proces začetnega opismenjevanja v taki specifični obmejnega prostora, kjer se učenci opismenjujejo tako v italijanskem kot v slovenskem jeziku in so si razredne skupnosti med sabo jezikovno zelo heterogene. Še pred tem pa si oglejmo na splošno značilnosti opismenjevanja in celotnega procesa pridobivanja osnovne pismenosti.

2.2 Pismenost in opismenjevanje

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2019) definira glagol opismenjevati kot »učiti pisati in brati«, opismeniti pa kot »naučiti pisati in brati«. Omenjena pojma pa moramo še dodatno razlikovati od pojma pismenost, ki pa zelo splošno zaobjema »znanje branja in pisanja«. Vse tri definicije pa so preveč splošne in zato jih različni avtorji podrobneje razlagajo.

Pojem pismenost predstavlja neko makro skupino, pri kateri moramo nujno izpostaviti nekatere tipične značilnosti in ključne komponente, na podlagi katerih so v letih različni avtorji definirali in opisali tako obširen pojem (Grginič, 2005). Avtorica Zorman (2013) je v svoji monografiji opisala, kako se je v letih spreminjalo pojmovanje pismenosti, in sicer od začetnega definiranja pismenosti samo kot protipomenke pojmu nepismenosti do druge polovice dvajsetega stoletja, ko je ta pojem dobil širši pomen in ga od takrat zaznamujemo kot dolgotrajen proces (Grginič, 2005), ki se deli na dve zaporedni obdobji (Kavkler, Žerdin in Magajna, 1991; Pečjak, 1999; Zorman, 2013). Prvo obdobje pismenosti je osnovna pismenost, ki zaobjema »obvladovanje pisanja in branja črk, besed in krajših besedil« (Zorman, 2013, str. 13), sledi ji funkcionalna pismenost, ki predstavlja človekovo »sposobnost pisnega in ustnega sporočanja v različnih sporazumevalnih situacijah« (Zorman, 2007, str. i), torej »sposobnost razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva delovanje v družbi in/ali so pomembne za posameznika« (Elley, Gradišar in Lapajne, v Pečjak, 1999c, str.

80, v Zorman, 2013, str. 13). Osnovna pismenost je torej v funkciji in pogoj za doseganje funkcionalne pismenosti (Zorman, 2013).

2.2.1 Osnovna pismenost

Pri razvijanju osnovne pismenosti »posameznik razvija različne spretnosti, sposobnosti, veščine, znanja in vedenja, ki so vezani na branje in pisanje« (Zorman, 2007, str. i), torej se uči branja in pisanja. Gre torej za proces, v katerem se posameznik usposobi za branje in pisanje najrazličnejših besedil, si z njimi v vsakdanjem življenju pomaga in jih zna uporabljati (Zrimšek, 2003, str. 7). Scalis in sodelavke (2003, v Zorman, 2007, str. 105) pa razlagajo, da je ta proces »pogojen s splošnimi in specifičnimi kognitivnimi sposobnostmi, ki jih otrok poseduje na določeni razvojni stopnji«. Teale in Sulzby (1986, v Pinto, 2014) pa razlagata, da je opismenjevanje neki »continuum«, ki se začne pred formalnim začetkom šolskega izobraževanja. Tako razlaga tudi avtorica Marjanovič Umek (v Katarina K. in Barbara J., 2009), ki izpostavlja, da je opismenjevanje proces, ki se začne »tako rekoč od rojstva«. Starostna meja šestih oziroma sedmih let kot začetek branja in pisanja izhaja iz spoznanj, da predstavljajo ta leta obdobje, ko je večina otrok sposobnih, da se naučijo vse črke naše abecede, s pomočjo katerih lahko začnejo pisati in brati. Avtorica S. Pečjak (1999c, v Zorman, 2013) pa še dodatno deli opismenjevanje vsakega posameznika na dve ločeni obdobji. Prvo definira obdobje opismenjevanja v ožjem pomenu besede, drugo pa v širšem pomenu. »V prvem obdobju otrok razvija različne prebralne predpisalne spretnosti, sposobnosti, veščine in znanja, usvaja in avtomatizira tehniko branja in pisanja« (Zorman, 2007, str. 111), v drugem obdobju pa se otrok počasi približuje pojmu funkcionalne pismenosti, in sicer tako, da »razvija tekoče branje z razumevanjem različnih gradiv, sposobnost učenja s pomočjo branja« (Pečjak, 1999c, v Zorman, 2013, str. 111) in »sposobnost vodenega ter samostojnega in ustvarjalnega pisanja v različnih sporazumevalnih položajih« (Zorman, 2013, str. 111).

2.2.2 Obdobja v razvoju osnovne pismenosti

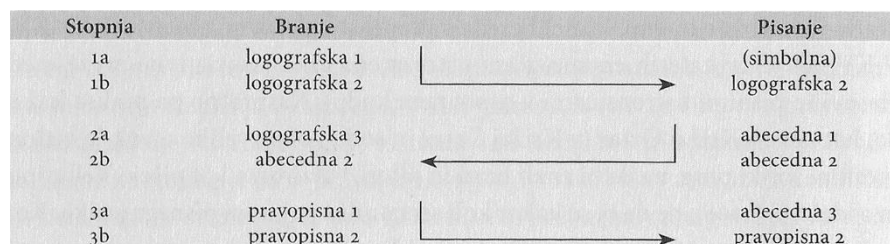
Po modelu Frithamove (1985, v Zorman, 2013), ki ga predstavljajo tudi Kavkler idr. (1991), si v razvoju osnovne pismenosti sledijo tri faze, ki so v tesni povezavi z različnimi obdobji otrokovega razvoja: logografski (slikovni) stadij, alfabetski (abecedni) stadij in ortografski (pravopisni) stadij. Omenjeni stadiji si sledijo v predhodno navedenem vrstnem redu in prehod na naslednji stadij je mogoč samo, če je otrok usvojil vse strategije, spretnosti, sposobnosti, veščine, znanja in vedenja v predhodnem.

Logografski oziroma slikovni stadij, kot nam samo ime pove, je vezan na prepoznavanje besed glede na izstopajoče grafične poteze. »Otrok bere in piše besede kot podobe, globalno« (Zorman, 2013, str. 21). Prepozna besedo kot sliko, neko celoto. Besede pa predstavljajo stvari, ki jih otrok pogosto srečuje v vsakdanjem življenju. Posamezne črke, vrstni red le-teh in prisotnost vseh v besedi je nepomembno in posledično otrok ne bo želel prebrati besed z neznano grafično podobo. Tak način prepoznavanja besed se kmalu pokaže za neučinkovitega, saj ni osnovan na analizi črk in ne upošteva vrstnega reda le-teh. Posledično le-ta ne zadošča za nadaljnje predelovanje, saj naš sistem pisave ni slikovni, ampak alfabetski. Prav zaradi tega je v našem sistemu pisave nujno potrebno obvladati alfabetsko strategijo (Kavkler idr., 1991).

V alfabetskem ali tudi abecednem stadiju mora otrok uporabljati alfabetsko strategijo, ki predpostavlja »poznavanje in uporabo glasov, črk, kot pisnih ustreznih glasov in asociativnih zvez med njimi« (Zorman, 2013, str. 21). Za pravilno prepoznavo besed je torej bistvenega pomena vedenje, da je vsaka črka ali skupina črk ponazoritev nekega glasu in da je povezava med njima točno določena. Kot nadaljuje A. Zorman (2013, str. 21), »zaporedje črk in glasovni dejavniki imajo ključno vlogo pri abecednem dekodiranju besede«. Gre za analitično spretnost, ki »zahteva sistematični pristop pri dekodiranju« (Zorman, 2013, str. 21). Ta strategija omogoča otroku, da prepozna tudi neznane besede in besede brez pomena (Kavkler idr., 1991).

Pravopisna strategija, ki je pogojena z dobro usvojeno abecedno strategijo, pa zahteva od posameznika zmožnost takojšnje prepoznave delov besede, morfemov. »Sinteza postane tako enostavnejša in hitrejša, kar pomeni manjšo obremenitev za neposredno pomnjenje« (Kavkler idr., 1991, str. 19). Ker se poveča zapomnitev in razumevanje, se razvije avtomatizacija tehnike branja, pozornost in pomnjenje pa sta razbremenjena (Kavkler idr., 1991).

Kot meni A. Zorman (2013, str. 23), se »branje in pisanje razvijata v medsebojni soodvisnosti«, moramo pa izpostaviti dejstvo, da se razvoj osnovne pismenosti pri branju razlikuje od razvoja osnovne pismenosti pri pisanju (Zorman, 2013). To je podrobno predstavila avtorica U. Frith (1985, v Zorman, 2013), ki je svoj model razvoja osnove pismenosti v treh stadijih še dodatno predelala in oblikovala »šeststopenjski model razvoja spretnosti pri učenju branja in pisanja«, kjer je vsak stadij razdelila na eno, dve ali tri stopnje. Vsaka stopnja je predstavljena s številko od ena do tri, kjer predstavlja številka ena najosnovnejšo stopnjo razvoja posamezne strategije, tri pa najvišjo (Zorman, 2013).



Slika 1: Šeststopenjski model razvoja spretnosti pri učenju branja in pisanja (Frith, 1985, str. 311, v Zorman, 2013, str. 24).

Iz modela je razvidno, da se uporaba določene strategije ne pojavlja istočasno pri branju in pisanju, ampak da je izmenično branje vodilo pisanju in obratno (prav tam). »Razvoj osnovne pismenosti v logografskem stadiju najprej pospešuje branje, nato ga v abecednem stadiju pospešuje pisanje in nazadnje v pravopisnem stadiju ponovno branje« (Zorman, 2013, str. 25).

2.2.3 Začetno opismenjevanje

Avtorica Zrimšek (2003) opozarja, da je temeljna faza v procesu opismenjevanja prav začetno opismenjevanje, ki obsega pripravo na branje in pisanje. Gre za sistematično obravnavanje in utrjevanje črk ter razvijanje in urjenje tehnike branja in pisanja. Gollijeva (1996, str. 5) trdi, da je začetno opismenjevanje »faza v procesu pridobivanja funkcionalne pismenosti, ki se neformalno začne v zgodnji predšolski dobi, nadaljuje pa formalno načrtno in sistematično s šolanjem ter zaključi z doseganjem minimalnih standardov«. Učenje branja in pisanja pa je vse do tretjega/četrtga razreda pretežno samo sebi namen (Kavkler idr., 1991).

2.2.4 Metode začetnega opismenjevanja

Kot pravijo avtorji Golli idr. (1992), se ne smemo pri izbiri začetne metode opismenjevanja otrok osredotočiti le na eno samo metodo, temveč je najboljšo, da z ozirom na značilnosti razreda in posameznega razvoja kombiniramo različne metode med seboj. Tako pravi tudi Grginič (2005), ki izpostavlja, da moramo pri pripravi na sistematično opismenjevanje, ki zajema razvijanje več vrst sposobnosti in spretnosti (predopismenjevalne spretnosti), nujno upoštevati stopnjo razvoja posameznega otroka in le-tej prilagoditi aktivnosti. Nikakor se ne priporoča, da se učenje avtomatično prilagaja vnaprej določeni shemi (Zrimšek, 2003, str. 7). Zato so se s časom oblikovale tri velike skupine metod opismenjevanja: sintetične, analitične in globalne (Golli idr., 1992).

2.2.4.1 Sintetične metode

Kot najstarejšo metodo opismenjevanja avtorica Golli (1991) navaja črkovalno oz. abecedno metodo, ki so jo uporabljali že Grki in Rimljani, pri kateri, kot navaja avtorica Zorman (2013), se je otrok najprej naučil imena vseh črk, nato je moral z vajami sam ugotoviti glasove za posamezne črke in je tako posledično spoznal, da lahko različne črke proizvajajo več glasov, ter nazadnje je črke povezoval v zloge in le-te v besede. Gre za delo z izoliranimi glasovi in nato za sintezo le-teh. Tak način učenja otroku otežuje dostop do pomena besede, saj vezava črk v zloge, ki za otroka nimajo pomena, zahteva od njega več mehanskega pomnjenja (Golli, 1991). Zaradi tega je avtorica Zorman (2013) mnenja, da je takšen način opismenjevanja neustrezen otrokovemu razvoju in njegovim sporazumevalnim potrebam ter posledično zmanjšuje otrokovo motivacijo za učenje branja in pisanja.

Po abecedni metodi so se razvile najrazličnejše metode, ki so stremele k temu, da bi otroku približale črke na takšen način, da bi si jih čim hitreje zapomnil. Sem spadajo glaskovalna metoda, ki je, kot razlaga avtorica Golli (1991, str. 16), opustila učenje imena črk in je s samega začetka »učila ob črkah izgovarjati le ustrezen glas«. Avtorica Golli nadaljuje, da je že ta metoda opismenjevanja znatno olajšala učenje branja. Tej metodi je sledila metoda naravnih glasov, ali kot jo definira Gollijeva, metoda prirodnih glasov, ki je izhajala iz glasov v naravi. Glas vsake črke je povezala z odgovarjajočim glasom iz narave (Golli, 1991). Poleg glasovne asociacije v naravi se je fonografska ali fonografična metoda, kot jo imenuje avtorica A. Zorman (2013), osredotočala na oblike črk in podobnosti le-teh v naravi. To naj bi otroku pomagalo, da si lažje zapomni črko. Ista avtorica navaja še dve metodi, ki sta posebni različici metode naravnih glasov, in sicer: interjekcijska in fonomimična metoda. Prva »ima za izhodišče glas, ki je človeški vzklik, v različnih človeških situacijah in ob različnih čustvih« (prav tam, str. 16). Druga omenjena metoda pa dodaja prvi še »mimiko obraza in pantomimiko celega telesa« (prav tam). Zadnja izmed sintetičnih metod pa je fonetična metoda, pri kateri so se otroci čim natančneje naučili izgovorjave glasov, vezane na posamezne črke (Zorman, 2013).

Ker pa ima vsaka stvar svojo pozitivno in negativno plat, se je tudi pri sintetičnih metodah izkazalo, da predstavljajo nekatere od teh za nekoga najboljšo izbiro, za druge pa same pomanjkljivosti. Avtorica Golli navaja primer, kjer je za nasprotnike metode prirodnih glasov pomanjkljivost v tem, da so glasovi iz narave popolnoma drugačni od glasov v besedah in »da je izoliran glas za otroka abstrakcija« (Golli, 1991, str. 16). Zagovorniki pa trdijo, da je taka metoda povezana z otrokovo potrebo po igri in

ga torej učenje na takšen način veseli, še posebno, kot nadaljuje ista avtorica, če je ta metoda povezana s fonografsko. Če pa pogledamo na splošno na celotno skupino sintetičnih metod, moramo izpostaviti, da je izbira le-teh funkcionalna za sistematično načrtovanje dela v razredu, kjer je učitelju jasno, kateri so cilji, ki jih mora doseči, in kaj mora vsak otrok obvladati. Vsi učenci delajo isto. Po drugi strani pa tak način dela otroke oddaljuje od doseganja funkcionalne pismenosti, saj učenje posameznih izoliranih glasov otroku nič ne pomeni in mu otežuje razumevanje besed ter ga oddaljuje od njihovega pomena, ki je osnovni pogoj za branje z razumevanjem oziroma učenje z branjem.

2.2.4.2 Analitične metode

Kot reakcija na pomanjkljivosti sintetičnih metod se je razvila analitična metoda, ki je izhajala iz začetnega učenja besedila na pamet, kasnejše analize besed in posledičnega členjenja besed na zloge in črke. Otroci najprej spoznavajo besedo, ki jo usvojijo kot celoto in jo šele nato analizirajo in razstavljajo na manjše dele, zloge in črke, ki jih nato povezujejo z novimi besedami (Zorman, 2013). Na začetku so otrokom ponujali zahtevne stavke, ki so jih kasneje z metodo normalnih stavkov poenostavili. Otrokom pa so hoteli metodo še dodatno približati in tako je nastala metoda normalnih besed, ki je potekala takole (Golli, 1991):

»Začetek je razgovor in ogled slike, pod njo pa učitelj napiše ime upodobljenega predmeta, osebe, živali. V tej besedi sta črka in glas, ki ju obravnavajo. Učitelj pomaga učencem pri slušni in vidni analizi besede. Novi glas in nova črka se nahajata med znanimi, učitelj ju poudari z glasom in črko zapiše z drugo barvo. Učenci nato pišejo tudi sami besedo. Pozneje pa berejo in pišejo še druge besede z novim glasom in črko v kombinaciji s prej znanimi.« (Golli, 1991, str. 18).

Analitična metoda ima več prednosti kot slabosti, saj otrok zaznava besede kot celote, učitelj izhaja iz otroku znanih prvin in ga pripelje do neznanih, ga vodi k skrbni glasovni in grafični analizi besed, kjer so glasovi vzeti iz samih obravnavanih besed. Usvojeno znanje utrjuje s pisanjem in se uri v branju z razumevanjem. Otrok se torej uči sočasno branja in pisanja. Težave pa se pojavijo pri vezavi črk/glasov pri branju novih besed (Golli, 1991).

2.2.4.3 Globalna metoda

Avtorica Golli (1991, str. 22) razlaga, da učenci sami po določenem času ugotovijo »ponavljanje enakih znakov ob enakih glasovih v besedah«. Na osnovi tega spoznanja se je razvila globalna metoda opismenjevanja, ki »temelji na celostnem sprejemanju in

posredovanju besede ali besedila, ne da bi jo otrok pred tem vidno in/ali slušno analiziral« (Zorman, 2013, str. 64). Zagovorniki omenjene metode izpostavljajo pozitivne plati le-te s treh zornih kotov, upoštevajoč okolje, v katerem otrok odrašča, spoznanja sodobne tehnike branja in novejša stališča v pedagogiki in didaktiki. Z ozirom na okolje odraščanja avtorica Golli (1991) opisuje, da že sami otroci živijo v okolju, kjer sledijo najrazličnejšim napisom na televiziji, časopisih, embalažah, knjigah, slikanicah, trgovinah, prometnih znakih itn. Besede prepoznavajo celostno, kar predstavlja pri otroku razvite globalne bralne zmožnosti. Sodobne psihologije branja ugotavljajo, da izkušeni bralci »beregajo besede kot celote in jih prepoznavajo po določenih značilnostih« (Golli, 1991, str. 23). Ista avtorica nadaljuje, da zagovorniki globalne metode poudarjajo, kako je pomembno, da se učenec nauči branja celot, ker se na tak način pri branju nauči fiksacije in pravih gibov oči, in tako je otrokovo zaznavanje celostno. Nasprotniki te metode pa izpostavljajo, da ne smemo enačiti začetnih bralcev z že izkušenimi, pri katerih je bralna uspešnost rezultat dolgotrajne vaje. Poleg tega pa dodajajo, da že predšolski otrok zaznava podrobnosti predmetov in pri šestem letu lahko otrok že razstavlja besede na črke. Kot pravi avtorica Zorman (2013), učenje branja in pisanja z globalno metodo lahko vodi do tega, da bo potem otrok med branjem ugibal, za katero besedo gre, glede na prvo oz. zadnjo črko, dolžino besede, glede na besedni oz. nebesedni kontekst, v kateri se beseda nahaja. Ta metoda se je uveljavila v večji meri v jezikih »z etimološkim pravopisnim načelom⁴« (Golli, 1991, str. 24).

2.2.4.4 Kombinacija metod

Zaradi pomanjkljivosti, ki se kažejo pri vsaki izmed predhodno navedenih metod, avtorica Golli razlaga, da je danes najbolj uveljavljena kombinacija le-teh z namenom, da se izkoristijo dobre plati posameznih metod in nevtralizirajo slabe. »Ker je pri delu nujna kombinacija analize in sinteze« (Golli, 1991, str. 20), je nastala *analitično-sintetična metoda*, kjer se otrok uči po naslednjih korakih:

1. Slušna analiza besede;
2. Ugotovitev novega glasu;
3. Iskanje obravnavanega glasu v drugih besedah (začetni, vmesni ali končni glas);

⁴ Etimološki pravopis je »pravopis, ki se pri pisanju besed ozira predvsem na njihovo izvirno obliko« (Slovar slovenskega knjižnega jezika).

4. Obravnava novega glasu po eni izmed sintetičnih metod (naravni glasovi, fonetična, interjekcijska);

5. Spoznavanje črke za obravnavan glas;

a) osnovni zapis za črko v besedi;

b) s fonografsko metodo za boljše zapomnitev (Golli, 1991).

Pri analitično-sintetični metodi gre za spoznavanje posameznega glasu z različnimi sintetičnimi metodami in nato za »sistematično voden proces sintetiziranja novega glasu z drugimi že znanimi v smiselne besede in stavčne celote« (Golli, 1991, str. 21). Po tej metodi so sestavljena tudi vsa didaktična gradiva, ki se na slovenskem tržišču pojavljajo po letu 2000 in ki jih je potrdil Strokovni svet. (Medved Udovič, 2001).

2.2.5 Postopek začetnega opismenjevanja po D. Golli (1991)

Kot pravi avtorica Golli (1991), je potrebno razlikovati med pojmom metoda začetnega opismenjevanja in pojmom postopek začetnega opismenjevanja. Medtem ko se je v letih razvilo več različic metod opismenjevanja, obstajata le dva postopka začetnega opismenjevanja, in sicer monografski in kompleksni.

Z izbiro monografskega postopka učitelj v daljšem časovnem obdobju obravnava glasove in črke posamezno. Prizadeva si, da učenci pravilno izoblikujejo glas in izboljšajo zapis črke. Prav zaradi tega avtorica Golli pri tem postopku priporoča učiteljem, naj ne hitijo z obravnavo črk (maksimalno dve črki na teden), in predviden zaključek obravnave vseh črk naj bo na začetku decembra. Negativa plat tega postopka pa je ta, da so učitelji omejeni pri izbiri besed, saj lahko izbirajo samo med tistimi besedami, ki jih sestavljajo črke, ki so jih že obravnavali.

Na drugi strani pa lahko učitelj izbere kompleksni postopek, ki narekuje takojšnjo obravnavo cele abecede s pomočjo slikovno-črkovne stavnice, in sledi pri organizaciji ure naslednjemu zaporedju:

1. Učenci spoznajo funkcijo stavnice in pomena sličic pri le-tej;

2. Nastavljajo besede/stavke v obsegu cele abecede (ne da bi pri tem poznali celotno abecedo, saj so jim v pomoč sličice ob vsaki črki). Učitelj sprva izbira glasovno lažje besede, in sicer take, ki:

a) so kratke;

b) vsebujejo pogosto rabljene črke/glasove (M, T, N, L, S, P...);

c) se enako pišejo kot berejo.

Ko so učenci spretni pri nastavljanju, sledi:

d) prepisovanje/izpisovanje besed iz stavnice v zvezke.

Izbira takega postopka daje učitelju možnost povezave snovi z drugimi predmeti, saj večje število črk omogoča otroku, da sestavlja tudi take besede, ki so vezane na druge predmete. Učitelju omogoča več individualizacije, saj boljši učenci, ki so hitri in domiselni, lahko samostojno sestavljajo večje število besed, šibkejši pa lahko uporabljajo stavnico dalj časa. Učitelj ima tako tudi možnost zamenjave med frontalno in individualno obliko dela. Negativna plat tega postopka pa je ta, da ne moremo zahtevati od otrok branja vseh nastavljenih besed, ampak le tistih, ki vsebujejo črke, ki smo jih obdelali posamično. Slednje pa nam naznanja, da je tudi pri izbiri postopka kot pri izbiri metod najboljša izbira prav kombinacija obeh. Avtorica svetuje učiteljem, naj delo organizirajo na tak način, da prvih deset-petnajst minut učne ure namenijo glasu in črki ter ostali del ure nastavljanju v širšem obsegu črk. Prvotni del z monografskim postopkom je bolj sistematičen, temeljit in prispeva k razvoju natančne izgovarjave in lepše pisave, drugi del pa je bolj naraven, ustvarjalen in prilagojen sposobnostim slehernega posameznika. Z ozirom pa na organizacijo dela v celem šolskem letu avtorica Golli svetuje, naj na začetku leta prevladuje nastavljanje besed s slikovno-črkovno stavnico, nato pa se sproti z napredovanjem učencev pri prepoznavanju glasov in črk poveča obseg zapisovanja in zmanjša čas nastavljanja. Otroci naj nato čim več pišejo.

2.2.6 Opismenjevanje v Učnem načrtu slovenščina

Če pogledamo spletno stran Ministrstva za izobraževanje, šolo in šport Republike Slovenije, si lahko ogledamo v razdelku Osnovno šolstvo/Učni načrti seznam vseh predmetnih učnih načrtov (v nadaljevanju UN), ki veljajo v slovenskih osnovnih šolah. Med temi lahko opazimo, da se UN slovenščina pojavlja v štirih različicah, in sicer UN slovenščina iz leta 2011, posodobljen UN slovenščina v veljavi od 1. septembra 2019, UN slovenščina kot drugi jezik v dvojezičnih Osnovnih šolah ter UN slovenščina kot drugi jezik za osnovne šole z italijanskim učnim jezikom (Posodobljeni učni načrti za obvezne predmete). Od 1. septembra 2019 je torej v veljavi posodobljen UN slovenščina, v katerem pa ni večjih sprememb z ozirom na začetno opismenjevanje v primerjavi z UN slovenščina 2011.

Tako stari kot novi UN slovenščina izpostavljata najprej pomen medpredmetnega povezovanja predmeta slovenščina z ostalimi predmeti, kar prispeva tako k pridobivanju stvarnega znanja kot k razvijanju sporazumevalne zmožnosti učencev in

učenek (Posodobljen učni načrt slovenščina, 2018; Učni načrt slovenščina, 2011) ter nadaljuje, da je medpredmetno povezovanje pomembno tudi med procesom začetnega opismenjevanja, ki traja celotno prvo vzgojno-izobraževalno obdobje. V starem UN pa je bilo še dodatno obrazloženo, da sta prvi in drugi razred namenjena sistematičnemu usvajanju tehnik branj in pisanja, tretji razred pa utrjevanju in izboljšanju le-teh (Učni načrt slovenščina, 2011).

V obeh UN je v seznamu operativnih ciljev in vsebin za področje jezik ter med didaktičnimi priporočili za isto področje napisano, da mora potekati začetno opismenjevanje individualizirano, postopoma in sistematično. Med didaktičnimi priporočili je še posebej izpostavljeno, da mora učitelj pred začetnim opismenjevanjem preveriti in upoštevati veščine, spretnosti in znanja posameznih učencev/učenk in »nato za vsakega učenca in učenko izdelati individualni načrt razvijanja zmožnosti branja in pisanja« (UN slovenščina, 2018, str. 68) glede na značilnosti in zmožnosti posameznega učenca oz. posamezne učenke.

V poglavju ciljev in vsebin za področje jezik v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju so predstavljene, v priporočenem zaporedju, faze oziroma dejavnosti začetnega opismenjevanja, v katerih naj bi učenec/učenka usvojil veščine in spretnosti branja in pisanja. Operativni cilji in vsebine so enaki v obeh UN, edinole v starem UN slovenščina je podrobneje in po alinejah obrazloženo, na kakšen način naj učitelj organizira začetno opismenjevanje, da bodo učenci/učenke razvili potrebne zmožnosti za branje in pisanje (Posodobljen učni načrt slovenščina, 2018; Učni načrt slovenščina, 2011).

Najprej morajo učenci/učenke »sistematično razvijati predopismenjevalne zmožnosti, med katere spadajo vidno razločevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje, grafomotorika, orientacija na telesu, v prostoru in na papirju, drža telesa in pisala ipd.) (Učni načrt slovenščina, 2011, str. 9-10). Prva faza je enaka v obeh UN.

V drugi fazi, in sicer šele nato, ko imajo učenci/učenke ustrezno razvite predopismenjevalne zmožnosti, lahko »sistematično razvijajo tehniko branja in pisanja s pisanjem besed in preprostih enostavnih povedi z velikimi in malimi tiskanimi črkami, glasnim branjem besed, enostavnih povedi in kratkih preprostih besedil, napisanih s tiskanimi črkami, pisanjem besed in preprostih enostavnih povedi s pisanimi črkami ter glasnim branjem besed, enostavnih povedi in kratkih preprostih besedil, napisanih s pisanimi črkami« (Učni načrt slovenščina, 2011, str. 10). V novem UN je pod drugo

fazo zapisano samo, da »razvijajo tehniko branja in pisanja besed ter enostavnih povedi z velikimi in malimi tiskanimi in pisanimi črkami« (UN slovenščina, 2018, str. 10).

Nazadnje, ko imajo ustrezno usvojeno tehniko branja in pisanja, »razvijajo branje z razumevanjem in pisanje besedil, ustreznih svoji starosti, spoznavni, sporazumevalni in recepcijski zmožnosti« (Učni načrt slovenščina, 2018, str. 10). V starem UN (2011) pa je ob tem trinajstih alinejah navedeno, kako lahko učitelji to dosežajo.

UN pa narekuje še posameznemu učitelju sprotno prilagajanje tempa dela.

Kot navaja avtorica Medved Udovič (2001), je opismenjevanje v osnovnih šolah v Sloveniji postavljeno v drugi razred, kjer poteka sistematično opismenjevanje po sintetično-analitični metodi z monografskim in kompleksnim postopkom.

2.3 Sodobni pristopi k učenju branja in pisanja

Vzporedno z različnimi pojmovanji osnovne pismenosti se je spremenil tudi pristop k začetnemu opismenjevanju. Avtorica Zorman (2013) razlaga, da so sodobni pristopi k učenju branja in pisanja osredotočeni tako na razvoj otrokovih sporazumevalnih zmožnosti kot na razvoj njihovih miselnih in zaznavnih procesov. Z ozirom na otrokove sporazumevalne zmožnosti definira ista avtorica začetno opismenjevanje kot »uravnotežen razvoj vseh štirih sporazumevalnih spretnosti« (Zorman, 2013, str. 68), med katere sodijo poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. Takemu pristopu pravimo komunikacijski model začetnega opismenjevanja. Pri otroku razvijamo najprej spretnost poslušanja in to iz enostavnega razloga, kot navaja tudi avtorica Plut (2012), ker je to prva otrokova jezikovna dejavnost, saj otrok že v maminem trebuhu posluša in »se na zvok odziva z gibanjem« (Plut, 2012, str. 60). Šele nato se otrok vključuje najprej v govorno in besedno sporazumevanje in kasneje v pisno. Pot od glasov do odgovarjajočih pisnih znakov je za otroka razumljivejša in lažja kot obratno. Tak pristop izhaja iz tega, kar otrok že pozna, to se pravi iz glasov. Le-te se nauči najprej manipulirati (fonemsko zavedanje) in jih posledično preslikovati v pisne ustreznice (fonografsko zavedanje) (Zorman, 2013).

Avtorica poleg tega razlaga, da so »sodobni programi začetnega opismenjevanja osnovani na glasovnem procesiranju«, a upoštevajo tudi otrokov razvoj miselnih procesov in sporazumevalnih zmožnosti. (Zorman, 2013, str. 70). Pri preučevanju

opismenjevanja ne smemo torej zanemariti stadijev⁵ otrokovega razvoja, ki jih je podrobno opisal pedagog in psiholog Jean Piaget (Zorman, 2013). »Učenje branja in pisanja pogojujejo pri otroku različni zaznavni in miselni procesi« (Zorman, 2013, str. 33), ki so značilni za tretji stadij, ki ga je Piaget imenoval »faza konkretnih operacij« in zaobjema obdobje od sedmega do enajstega leta starosti (Jean Piaget, 2019). Avtorica A. Zorman, sklicujoč se na Piagetovo teorijo, razlaga, da samo v tretjem stadiju otrok razvije in zna uporabljati pravila, ki so potrebna za določene miselne operacije (Zorman, 2013), in sicer take, »ki bi omogočale miselno preoblikovanje, spreminjanje ali manipuliranje z vidno slušnim dražljajem« (Batistič Zorec, 2000 v Zorman, 2013, str. 34) in ki so torej potrebne pri učenju branja in pisanja (Zorman, 2013).

Drugi koncept pa temelji na ideji, da se začetno opismenjevanje začne že veliko pred vstopom v osnovno šolo, ko bi moral otrok začeti z razvijanjem tistih delnih spretnosti, ki so pogoj za uspešno učenje branja in pisanja (Zorman, 2013).

Avtorica tako zaključuje, da temelji uspešno in učinkovito branje in pisanje na štirih dejavnikih, in sicer na razvijanju fonemskega zavedanja, fonografskega zavedanja, na zgodnjem uvajanju v razvijanje delnih spretnosti branja in pisanja ter urjenju le-teh.

2.3.1 Predopismenjevalne spretnosti

Avtorica Zorman (2013) razlaga, da se je tudi raziskovanje o učenju branja in pisanja v letih spreminjalo. Začetne raziskave so se osredotočale le na načine vidnega zaznavanja besed in besedil, kasneje pa so prišli do zaključka, da učenje branja in pisanja ni le zaznavni problem, ampak gre za dolgotrajen proces, »kompleksen del otrokovega zorenja« (Zorman, 2013, str. 33), v katerem imajo ključno vlogo predopismenjevalne spretnosti. Avtorica Zorman (2013) definira predopismenjevalne spretnosti kot vse delne spretnosti, ki niso še popolnoma razvite pri otroku in katerim pa moramo posvečati veliko pozornost v otrokovem predbralnem in predpisalnem obdobju, ker so le-te pogoj za učenje branja in pisanja.

Avtorica Grginič (2005) kot tudi Pinto (2014) govorita o predopismenjevalnih spretnostih, navezujoč se že na znanje predšolskih otrok, saj naj bi otrok razvijal

⁵ Po psihologu in pedagogu Piagetu se otrokov razvoj deli na štiri stadije, ki si sledijo v točno določenem zaporedju: senzomotorični ali zaznavno-gibalni razvoj (od rojstva do dveh let), faza predoperativnega mišljenja (od dveh do sedmih let), faza konkretnih operacij (od sedmega do enajstega leta) in faza formalnih operacij (od enajstega do štirinajstega leta) (Jean Piaget, 2019).

predopismenjevalne spretnosti že v predšolskih izobraževalnih ustanovah ter s temi nadaljeval v osnovni šoli.

Različni avtorji so raziskovali, katere so tiste predopismenjevalne zmožnosti, ki morajo biti razvite pri otrocih, preden se le-ti lotijo učenja branja in pisanja. Pri njihovih raziskavah so se osredotočali na kognitivne karakteristike otrok ter na različne vidike jezika (besedišče, sintaktično in gramatično zavedanje). Izsledke različnih raziskav na tem področju je predstavila avtorica Bider Peterlin v svojih člankih o ugotavljanju predbralnih zmožnosti (2014) in diagnostičnem ocenjevanju le-teh (2013). Seznam teh delnih spretnosti je shematsko predstavil tudi Pinto (2014), navezujoč se na raziskave avtorjev Whitehurst in Lonigan (1998, v Pinto, 2014). Vsak avtor je pri svoji raziskavi izpostavil tiste predopismenjevalne zmožnosti, ki jih je imel za poglobitve pri učenju branja in pisanja. Tako lahko med predopismenjevalnimi zmožnostmi naštevamo naslednje:

- jezikovni vidik jezika, ki zaobjema besedišče, poznavanje besed in sintaktično/gramatično zavedanje;
- pripovedovalne zmožnosti, ki jih Pinto (2014) razlaga kot otrokovo razumevanje in pripovedovanje zgodb;
- poznavanje črk in posledično razumevanje, da črke predstavljajo glasove, ki sestavljajo govor;
- vidne zmožnosti, med katere vključujemo vidno razlikovanje, ki ga Magajna idr. (2008, v Bider Peterlin, 2013, str. 111) definirajo kot »sposobnost medsebojnega ločevanja posameznih znakov, vzorcev ali simbolov«;
- fonemsko razlikovanje;
- zavedanje pojmov, povezanih s tiskom, ki jih omenjata tako avtorica Grginič (2005) kot avtorica Pečjak (2010 v Bider Peterlin, 2013). Slednja jih še dodatno deli v dve skupini: poznavanje oblike tiska in poznavanje funkcije tiska. Pod pojmom oblika tiska razumemo »zavedanje o začetku in koncu knjige, smeri branja, sestavljenosti besedila iz posameznih besed, besed iz črk itd.« (Pečjak, 2010, v Bider Peterlin, 2013, str. 112). S pojmom funkcija pa se avtorica nanaša na namen in uporabo tiska, in sicer na to, da »besede nosijo sporočilo, da z njimi lahko sporočamo sebi in drugim, da jih uporabljajo drugi in tudi otrok sam ter da se s pomočjo tiska lažje najdemo v okolju ipd.« (Pečjak, 2010, v Bider Peterlin, 2013, str. 112);

- kratkotrajni in delovni spomin, in sicer zmožnost ohranjanja verbalnega gradiva v delovnem spominu, kar je nujno za učenje branja. Jurišić (2001) dodaja, da slaba razvitost slušnega spomina povzroča otroku težave pri vzdrževanju glasov v besedi, ki jo dekodira, in tako otrok porabi več svojih kognitivnih izvorov za dekodiranje kot za procese razumevanja. Scalisi in sodelavci (2003, v Zorman 2013, str. 69) pa naštevajo med »ključne delne spretnosti za uspešen razvoj branja in pisanja prav delovni spomin, fonološki kratkoročni spomin, semantični spomin (besedišče) ter hiter priklic iz dolgoročnega spomina«;

- hitro avtomatizirano poimenovanje, ki ga Jelenc (1996, v Bider Peterlin, 2013, str. 111) definira kot zmožnost poimenovanja predstavljenega dražljaja. Avtor poleg tega nadaljuje, da so za učinkovito dekodiranje pomembni tudi poznavanje potez črk, ujemanje pri zvezi črka-glas, leksičen priklic, natančnost prepoznavanja in hitrost letega;

- interes in motivacija za branje.

Nenazadnje pa raziskave Melby - Lervag idr. (2012, v Bider Peterlin, 2014, str. 27) in Walcott idr. (2010, v Bider Peterlin, 2014) so pokazale, da so razvite zmožnosti fonološkega zavedanja najmočneje povezane z zmožnostjo branja. Pri večini avtorjev, ki so raziskovali, katere so tiste predopismenjevalne spretnosti, ki v največji meri vplivajo na kasnejše učenje branja in pisanja, se skoraj pri vseh pojavi zmožnost glasovnega oz. fonološkega zavedanja. Aouad in Savage (2009, v Bider Peterlin, 2014) in Marks in Burden (2005, v Bider Peterlin, 2014) tako trdijo, da preden začnemo otroke učiti branja in pisanja, morajo imeti razvito slušno razumevanje, ki ga Žerdin (2003) definira kot zmožnost slušnega zaznavanja in razločevanja.

Učenci, ki začnejo šolanje s slabo razvitimi predbralnimi zmožnostmi, se bodo težko naučili črk in glasov zanje, zaradi česar bodo imeli težave z branjem besed. Če učenec nima teh potrebnih zmožnosti, ne more usvojiti bralne in pisalne tehnike oz. pozneje preiti na branje z razumevanjem. To je zelo pomembno, saj začetni neuspeh pri učenju branja in pisanja učencem odvzame tisto notranjo motivacijo, ki jih vodi pri učenju, in se začnejo izogibati dejavnostim, povezanim z branjem in pisanjem (Bider Peterlin, 2014, str. 27).

2.3.2 Sestavine razvijanja osnovne pismenosti po sodobnih pristopih k opismenjevanju

Avtorica Zorman (2013, str. 72) definira začetno opismenjevanje kot »prirejanje zapisa govoru« ter nadaljuje, da če se pri začetnem opismenjevanju omejimo samo na

»sposobnosti glasovnega rekodiranja oziroma zapisovanja glasovnih reprezentacij«, temelji le-to na treh sestavinah (prav tam):

1. fonologiji (glasovnem znanju), ki zaobjema razvijanje slušne zaznave in izgovorjave;
2. glasovnem zavedanju, ki vključuje razločujoče in razčlenjujoče poslušanje;
3. fonografskem zavedanju, ki obravnava spoznavanje asociativnih zvez med glasovnimi enotami in njihovimi pisnimi ustreznici.

Pomen razvijanja slušne zaznave pri otroku, in sicer otrokovih spretnosti poslušanja pred učenjem asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici izvira iz tega, da se otrok najprej vključuje v govorno sporazumevanje in se šele nato uči brati in pisati (Zorman, 2013). Kot pravi avtorica Medved Udovič (2001, str. 13), sta »poslušanje in govor predpogoj za učinkovit vstop v branje in pisanje«. Razvijanje slušne zaznave zaobjema sposobnost slušnega razločevanja/razlikovanja (Zorman, 2013), s katero »otrok loči več različnih glasov med seboj« (Medved Udovič, 2001, str. 22) in se pri otroku razvija progresivno (Zorman, 2013).

Pri razvijanju glasovnega ali fonološkega zavedanja se oddaljujemo od samega pomena besed in se osredotočamo na razumevanje različnih načinov členjenja vezane govornice na manjše dele, glasove in manipuliranja⁶ z njimi (Golli, 1991; Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak, 2011; Pinto, 2014).

In šele nazadnje, ko je otrok dobro razvil sposobnost slušnega razločevanja in razčlenjevanja, se preide na razvijanje fonografskega zavedanja, in sicer na učenje povezave med glasovi in grafičnimi simboli. Avtorica Zorman (2013) razlaga, da le-to ni enostavno in samoumevno, saj je prva težava prav v tem, da imajo posamezni glasovi glede na položaj v besedi več pisnih ustreznic in lahko ponazarja posamezna pisna ustreznica več glasov. Pri nekaterih otrocih se fonemsko in fonografsko zavedanje razvija brez večje pomoči učitelja, pri drugih pa je potrebno eksplicitno in sistematično urjenje le-tega. Avtorica Zorman (2013, str. 87) nadaljuje, da so različni avtorji potrdili, da »eksplicitno in sistematično učenje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici ter usmerjanje v stalno vidno in slušno zaznavo teh zvez, pripomore k lažjemu in učinkovitejšemu učenju branja in pisanja vseh otrok«.

V nadaljevanju pa se bomo podrobneje posvetili glasovnemu zavedanju.

⁶ Za manipuliranje mislimo na opuščanje, dodajanje, nadomeščanje, spajanje in ločevanje zlogov oziroma glasov (Zorman, 2013).

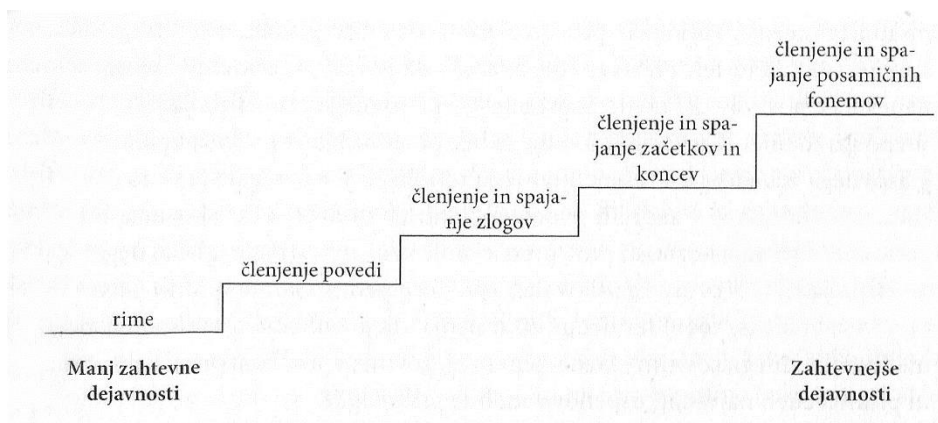
2.3.3 Glasovno zavedanje

Kot smo že predhodno povedali, je glasovno (tudi fonološko) zavedanje »metajezikovna sposobnost glasovnega procesiranja jezika« (Zorman, 2013, str. 37), ki omogoča otroku razločevati glasovne elemente v besedah (začetne, vmesne in končne glasove, aliteracije, rime, zloge in glasove) ter ločevati podobnosti in razlike med besedami (Grginič, 2008). Podobno definirajo glasovno zavedanje tudi Barrus Smith idr. (1995, v Bider Peterlin, 2013, str. 111), ki ga opredeljujejo kot »občutljivost za glasovno strukturo jezika in zavestno sposobnost razlikovanja, združevanja in upravljanja glasovnih enot različnih velikosti«. Z njimi se strinja tudi S. Pečjak (2010), ki vključuje v fonološko zavedanje glasovno razlikovanje ter razčlenjevanje vezane govorice na povedi, povedi na besede, besede na zloge in na glasove ter besede na začetke in konce. Členjenje glasovne verige na besede in posledično razumevanje, da je govor sestavljen iz zaporedja glasov, sta bistvenega pomena za učenje branja in pisanja (Golli, 1991). »Glasovno zavedanje pa ni vezano na določen jezik, saj otrok z razvitim glasovnim zavedanjem v enem jeziku lahko dosega relevantne rezultate v drugem/tujem jeziku, tudi če ima v tem slabo razvito sporazumevalno zmožnost« (Zorman, 2013, str. 39).

S. Walpole in McKenne (2004, v Marjanovič Umek, Fekonja in Pečjak, 2011, str. 48) izpostavljata, da »nekateri otroci ne razvijejo sposobnosti fonološkega zavedanja brez neposrednega poučevanja in prav zaradi tega bi se morali učitelji zavedati, da je pouk fonološkega zavedanja sestavni del pouka začetnega opismenjevanja«. Podobno pravita tudi zakonca McGuinness (1998) in Magajna (1995) (v Zorman, 2013), ki razlagajo, da se sposobnost glasovnega zavedanja na vseh ravneh lahko izboljšuje v času programiranega učenja branja in pisanja, v katerem, kot navaja avtorica A. Zorman (2013), morajo biti programi za razvijanje glasovnega zavedanja dolgotrajni, sistematični, eksplicitni in vsebovati morajo veliko vaj. Pri pripravi programov za razvijanje glasovnega zavedanja pa je potrebno upoštevati tudi specifične razlike posameznih otrok ali posameznih skupin otrok.

»Več strokovnjakov trdi, da je otrok prej sposoben glasovno zaznati večje dele v besedi, torej zloge, in šele nato posamezne glasove« (Colja, 2013, str. 24). Na podlagi tega spoznanja in različnih raziskav sta Chard in Dickson (1999, v Zorman, 2013) oblikovala shemo ravni glasovnega zavedanja. Te ravni si sledijo v točno določenem hierarhičnem zaporedju glede na »zahtevnost miselne operacije, ki je potrebna za njihovo izvedbo«. Zaporedje ravni je vezano na otrokovo starost in otrokov miselni razvoj. Začnemo tako z rimami in aliteracijami in gremo preko členjenja povedi,

členjenja in spajanja zlogov, členjenja in spajanja začetkov in koncev do členjenja in spajanja posameznih glasov (fonemov), ki predstavlja najvišjo raven glasovnega zavedanja, to je fonemsko zavedanje. K zadnjemu prištevamo spretnosti prepoznavanja glasov v glasovni verigi, manipuliranje ter členjenje glasovne verige na glasove in spajanje glasov v glasovno verigo (Zorman, 2013).



Slika 2: Kontinuum zahtevnosti ravni glasovnega zavedanja (povzeto po Chard in Dickson, 1999, v Zorman, 2013, str. 41).

Te ravni je na podoben način in s primeri opisala tudi avtorica Colja (2013, str. 24):

»...zelo pomembne so rime v otroških pesmicah in izštevankah, saj otroci bolje zaznavajo enake končne dele v besedah. Pomembno pa je tudi členjenje besed na zloge in spajanje zlogov v besede. Otroku je pri zaznavanju zlogov v besedi lahko v pomoč ploskanje. Fazi zlogovanja sledi faza glasovnega razčlenjevanja, in sicer zaznavanja posameznih glasov/črk v besedah. Pri tem lahko otrok išče prvi ali zadnji glas v besedi, tvori nove besede z danimi začetki ali konci, sestavlja verige besed, kjer se vsaka naslednja začne na zadnji glas prejšnje in podobno. Ko je otrok sposoben zaznavati posamezne glasove v besedi, lahko preide na vzpostavljanje vezi glas–črka. Za vzpostavljanje take vezi so pomembni tudi vidni procesi, saj morajo otroci črke razločevati. Otroci morajo vidno zaznavati, razločevati in identificirati posamezne pisne znake, da jih lahko preberejo ali zapišejo.«

2.4 Opismenjevanje v dveh ali več jezikih

Kot smo že predhodno izpostavili, slonijo sodobni pristopi k začetnemu opismenjevanju tudi na razvijanju predopismenjevalnih spretnosti, med katerimi igra ključno vlogo glasovno procesiranje jezika. Glasovne značilnosti posameznega jezika so še dodatno pomembne na območjih, kjer se otroci opismenjujejo v različnih jezikih

(Zorman, 2013). Kot razlaga avtorica Grgič (2019), spadajo različni jeziki v isto ali drugačno jezikovno družino, med seboj pa se razlikujejo glede na fonologijo, metriko⁷, skladnjo⁸ in morfologijo⁹ (Identifikacija jezika, 2017). Pri naši raziskavi pa se bomo osredotočili na razlike v značilnostih glasovnega sistema posameznega jezika, ki jih mora učitelj upoštevati pri nastavitvi začetnega opismenjevanja v različnih jezikih.

2.4.1 Težave pri opismenjevanju v dveh ali več jezikih

Kot razlaga Kranjc (2011), ne smemo pri učenju in usvajanju nekega jezika zanemariti dveh pogledov, in sicer kot prvo moramo ločiti med zavestnim procesom učenja in spontanim procesom usvajanja. Prvo poteka načrtno z vnaprej določenimi cilji, drugo pa nenačrtno med vsakdanjo komunikacijo. Kot drugo stvar pa moramo seveda upoštevati, če je neki jezik za posameznika prvi, drugi ali pa tuji jezik. Kot nadaljuje Kranjc (2011) in izpostavlja tudi Pertot (2015), posameznik, ki se uči drugi ali tuji jezik, po navadi že dobro obvlada prvi jezik, ima razvito spoznavno zmožnost ter obvlada semantična, pragmatična in skladenjska pravila iz prvega jezika ter vsa ta znanja lahko uporabi »kot izhodišče za gradnjo slovnice v drugem/tujem jeziku« (Colja, 2013, str. 28).

Tudi avtorica Zorman (2013) kot Kranjc (2011) in Pertot (2015) trdi, da je »opismenjevanje v različnih jezikih osredinjeno predvsem na preučevanju razlik v jezikovnem substratu in njihovem vplivu na razvoj osnovne pismenosti v teh jezikih« (Zorman, 2013, str. 99) in navaja dve značilnosti jezikov, ki jih mora učitelj nujno vzeti v poštev pri nastavitvi začetnega opismenjevanja v različnih jezikih, in sicer velikost glasovnih enot v abecednem sistemu pisave in transparentnost pisave, ki jo ista avtorica definira kot »stopnjo ujemanja med glasovnimi in pravopisnimi enotami«. Avtorica Zorman (2013, str. 100) definira transparentne pisave tiste, v katerih »je ujemanje med glasovi in pisnimi ustreznici skoraj popolno«.

Avtorica A. Zorman (2013) na osnovi spoznanj Cummins (2000, v Zorman, 2013, str. 109) trdi, da je »razvoj osnovne pismenosti v drugem ali tujem jeziku pogojen z branjem povezanimi sposobnostmi, zmožnostmi in vedenji v prvem jeziku«. »Otrok bo prenašal znanja, spretnosti in sposobnosti, ki so skupna vsem jezikom, iz prvega na

7 »Nauk o zaporedju dolgih in kratkih ali poudarjenih in nepoudarjenih zlogov v verzu« (Slovar slovenskega knjižnega jezika).

8 »Zlaganje besed v besedne zveze, stavke« (Slovar slovenskega knjižnega jezika).

9 »Nauk o besednih vrstah, oblikah, funkcijah« (Slovar slovenskega knjižnega jezika).

drugi in/ali tuji jezik (pozitivni transfer) skladno z razvojem sporazumevalne zmožnosti v tem jeziku« (Zorman, 2013, str.110).

Ziegler in Goswamijeva (2005, v Zorman, 2013, str. 99-100) izpostavljata tri dejavnike, ki vplivajo na razvoj osnovne pismenosti v dveh ali več jezikih, in sicer:

»1. Razpoložljivost glasovnih enot. Fonemsko zavedanje oz. sposobnost členjenja na glasove se v abecednem sistemu dokončno razvije šele pri organiziranem učenju branja in pisanja. Sposobnost povezovanja pravopisnih in glasovnih enot je vezana na sposobnost glasovnega zavedanja.

2. Doslednost ujemanja glasovnih in pravopisnih enot. Ta je pogojena z deležem glasovnih enot, ki imajo več pisnih ustreznic in obratno. Stopnja ujemanja torej pogojuje začetno opismenjevanje.

3. Velikost pravopisne/glasovne enote, ki prevladuje pri procesiranju jezika med branjem in pisanjem. V sistemih pisave, ki so osnovani na večjih glasovnih enotah, ima pisava večje število pravopisnih enot kot sistemi pisave, ki temeljijo na manjših glasovnih enotah.«

Kot razlaga avtorica Zorman (2013), otrok se pri opismenjevanju v drugem ali tujem jeziku opira na že obstoječe glasovno zavedanje, glasovno znanje in glasovne značilnosti prvega jezika in to znanje nadgrajuje z novim.

Pri glasovnem zavedanju smo že povedali, da gre za metajezikovno sposobnost, ki se prenaša iz enega jezika v drugega in ni odvisna od le-tega.

Glasovno znanje v prvem jeziku pa otroku omogoča, da »glasove, ki so v obeh jezikih enaki, prevzema (pozitivni transfer), izgovarjavo glasov, ki so v drugem ali tujem jeziku različni, pa prireja obstoječemu glasovnemu sistemu (negativni transfer), kjer usvajanje glasov v drugem/tujem jeziku nima vpliva na prvega« (Zorman, 2013, str. 127).

Ista avtorica (2013, str. 127) pa še nadaljuje, da »na učenje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici v drugem/tujem jeziku vplivajo glasovne značilnosti tega jezika«. Poznati te asociativne zveze v prvem jeziku vpliva na razvoj osnovne pismenosti v drugem in tudi pri tem se pojavljata pojma pozitivni in negativni transfer, kjer prvi predstavlja situacijo, ko otrok »prevzame tiste asociativne zveze med glasovi in pisnimi ustreznici, ki so pri obeh jezikih enake«, drugi pojem pa predstavlja situacijo, ko otrok prevzame asociativne zveze med glasovi in pisnimi ustreznici, ki

pa se med jeziki razlikujejo, in zaradi tega je potrebno tem zvezam, ki so različne v drugem/tujem jeziku, nameniti še dodatno pozornost.

Iz vsega, kar smo zgoraj omenili, avtorica Zorman (2013) zaključuje, da je prenašanje znanja torej lažje pri jezikih s podobnim glasovnim sistemom, podobnimi grafemi ter sorodnimi asociativnimi zvezami med njimi.

Poleg tega pa avtorica Zorman (2013) navaja tudi tri glasovno osnovane težave, s katerimi se srečujemo pri učenju drugega/tujega jezika, in sicer težavo pri členjenju vezane govornice na besede in glasove, ker besede slišimo kot med seboj spojene, težavo z glasovi, ki imajo v drugem/tujem jeziku različno fonološko vrednost, a zvenijo enako, ker prvi jezik ne pozna tega kontrasta, in še zadnjo težavo, pri kateri je zaradi izoblikovanosti govorne cevi otežena motorika izgovorjave določenih glasov.

Z ozirom na vse izvedene raziskave avtorica Zorman (2013) zaključuje, da je »prilagajanje glasovnega sistema prvega jezika drugemu/tujemu pogojeno s stopnjo različnosti v jezikovnem substratu« (Zorman, 2013, str. 131). Prav zaradi tega se moramo pri učenju/usvajanju drugega/tujega jezika najprej posvetiti razvijanju slušnih spretnosti, kjer moramo pri razvijanju razločujočega poslušanja v drugem/tujem jeziku posebno pozornost posvetiti glasovnemu razločevanju in izgovorjavi glasov, ki so različni v primerjavi s prvim jezikom, poznane glasove enostavno sprejemamo (Zorman, 2013).

Vaje za razvijanje tako razločujočega kot razčlenjujočega poslušanja morajo slediti načelu postopnosti, in sicer od lažjih prehajati k težjim. Težavnost pa določa zgradba posameznih besed, ki pa se razlikuje od jezika do jezika. Če se osredotočimo v nadaljevanju na razlike med slovenskim in italijanskim jezikom, moramo izpostaviti spoznanja avtorice Križaj Ortar (2000, str. 19-20, v Zrimšek, 2003) za način razvijanja obeh vrst poslušanja pri slovenskem jeziku in podobna spoznanja, ki jih navajata Cortucci in Bartolucci (2013), za italijanski jezik.

Križaj Ortar (2000, str. 19-20 v Zrimšek, 2003, str. 84-85) svetuje pri izbiri besed za razvijanje slušne zaznave naslednji vrstni red:

- »1. *dvozložne besede (KVKV¹⁰)*;
2. *dvozložne besede (VKV)*;
3. *enzložne besede (KVK)*;

¹⁰ K = konzontan; V = vokal

4. dvozložne besede (KVVKV);

5. trizložne besede brez soglasniških sklopov (KVVKVKV);

6. besede s soglasniškim sklopom znotraj besede (KVKKV ali VKKV).«

Poleg tega ista avtorica svetuje, da se pri izbiri besed izogibamo še takim, ki imajo na sredini soglasnika (primer: srce), kjer je v zadnjem zlogu polglasnik (primer: pes), ali tistim, pri katerih se končni glas izgovarja drugače, kot se piše (primer: grad) (2000, str. 19-20, v Zrimšek, 2003).

Tudi avtorici Cortucci in Bartolucci (2013) navajata, kako naj bi si izbira besed sledila v italijanskem jeziku, v katerem lahko opazimo določene razlike v primerjavi s slovenskim seznamom:

1. dvozložne besede (KVKV);

2. trizložne besede (KVVKVKV);

3. dvozložne besede z vmesnim vokalom (KVVKV);

4. dvozložne besede z vmesnim konzonantom (KVKKV);

5. besede z vmesnim podvojenim konzontom (vmesni podvojeni glas) (KVKKV);

6. večzložne besede (KVVKVKVKV);

7. trizložne besede z vmesnim konzonantom (KVKKVKV);

8. besede s kompleksnimi zlogi (KKVKV).

2.4.2 Opismenjevanje v italijanskih šolskih smernicah

Učiteljice, ki poučujejo v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem, se pri nastavitvi šolskega dela sklicujejo na navodila, ki jih navajajo Kurikularne smernice za otroški vrtec in za prvi šolski cikel izobraževanja. Smernice so navodila vsem večstopenjskim šolam na italijanskem državnem ozemlju in so vodilo pri oblikovanju učiteljevih osebnih učnih načrtov. Izda jih Ministrstvo za izobraževanje, univerzo in raziskovanje (ital. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), ki je v središču italijanskega šolskega sistema. Zadnje veljavne kurikularne smernice za otroški vrtec in za prvi cikel izobraževanja je ministrstvo za javno šolstvo izdalo septembra 2012 v Rimu. Smernice vsebujejo splošna navodila učiteljem za njihovo načrtovanje in posledično za doseg navedenih kompetenc glede na starostno stopnjo, od vrtca do vključno tretjega razreda nižje srednje šole (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012).

Če se osredotočimo samo na predmet naše raziskave, in sicer na opismenjevanje v osnovni šoli, moramo izpostaviti, da so navodila zelo splošna. V smernicah je navedenih osem ključnih kompetenc, ki bi jih moral razviti učenec do konca nižje srednje šole, med katerimi najdemo tri, ki so vezane na jezik, in sicer: »sporazumevanje v maternem jeziku«, »sporazumevanje v tujih jezikih« ter »kulturna zavest in izražanje (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012).

Če podrobno pregledamo samo del, ki je namenjen osnovni šoli, in analiziramo, kaj navajajo kurikularne smernice v zvezi z opismenjevanjem (ital. alfabetizzazione), opazimo, da se ta pojem pojavi v celotnih smernicah samo šestkrat, kar nam naznanja to, kar je že izpostavila avtorica Mura (2014) v svojem magistrskem delu, in sicer, da so smernice zapisane zelo obširno, a splošno, zato se posledično večkrat pojavljajo problemi pri določanju vsebin in časovne razporeditve dela.

Prvič srečamo pojem opismenjevanje v naslovu poglavja Osnovno kulturno opismenjevanje (ital. L'alfabetizzazione culturale di base), v katerem je splošno napisano, da je specifična naloga prvega šolskega ciklusa spodbujanje osnovnega opismenjevanja preko spoznavanja jezikov in simbolov, na katerih sloni naša kultura, pa tudi druge kulture, s katerimi smo v stiku. Gre za kulturno in socialno opismenjevanje, ki zaobjema učenje branja, pisanja in računanja, ki se še dodatno razširi in poglobi s pomočjo predmetnega znanja (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012).

V italijanskih šolskih smernicah se med predmeti pojavi samo predmet italijanščina. V šolah s slovenskim učnim jezikom pa se navodila, ki veljajo za italijanski jezik, aplicirajo tudi na slovenskega. V smernicah pa se ne govori o vsebinah in trajanju opismenjevanja, ampak je zapisano, da morajo biti v prvem šolskem ciklusu usvojene osnove, ki so pogoj za funkcionalno pismenost. Učenci morajo razvijati predvsem ustno izražanje, naučiti se brati in pisati ter bogatiti besedni zaklad. Usvojiti morajo tehnike branja in pisanja ter se samostojno pisno in ustno izražati. Usvajanje veščin branja in pisanja ter vsega, kar je vezano na razumevanje prebranega, se nadaljuje v celotnem prvem ciklusu izobraževanja in še dlje. Kompleksnost jezikovnega pouka pa predpostavlja usklajevanje predmetnih učiteljev in učiteljev italijanščine (v šolah s slovenskim učnim jezikom tudi učiteljev slovenščine), da se ponudi možnost vsakemu učencu vključevanja v šolski sistem in usvajanja jezika šolanja. Ta splošna navodila pa učitelji, ki poučujejo na šolah s slovenskim učnim jezikom, v celoti prilagodijo jeziku in predmetu slovenščina (prav tam).

Pojem opismenjevanje se potem še zadnjič prikaže v okviru predmeta italijanščina, in sicer v podpoglavju »pisanje«, kjer je zapisano, da mora učenje pisanja potekati postopoma. Učitelj mora pri začetnem opismenjevanju, ne glede na izbrano metodo opismenjevanja, izhajati vedno iz otrokove osebne izkušnje. Otrok mora pri učenju branja in pisanja srečevati besede in stavke, ki so vezane na njegove dejanske potrebe po komunikaciji znotraj motivacijskih kontekstov. Učenje in usvojitev tehnike pisanja v prvih dveh šolskih letih vključuje tudi polaganje pozornosti razvijanju grafo-motoričnih sposobnosti in ortografiji, ki so osnova za funkcionalno pismenost. Učenje pisanja pa mora biti diverzificirano in individualizirano glede na potrebe posameznika in razredne skupnosti, saj mora vsak otrok usvojiti gotovost pri upravljanju z jezikom (prav tam).

Torej lahko ugotovimo, da dajejo italijanske šolske smernice le splošna navodila, kako začetno opismenjevati v italijanskem jeziku, vendar se navodila prenašajo na druge jezike, saj smo po podrobni analizi opazili, da se pojem jezik (ital. lingua) pojavi v celotnem tekstu dvestoštiridesetkrat, medtem ko se pojem italijanski jezik (lingua italiana) pojavi le dvanajstkrat (prav tam).

Poleg italijanskih šolskih smernic moramo še omeniti, da se v okviru predmeta italijanščina oziroma slovenščina na šolah s slovenskim učnim jezikom v drugem in petem razredu osnovne šole izvaja tudi Nacionalno preverjanje znanja INVALSI. Gre za preizkus znanja, ki je enak za vse šole, kjer pri predmetu slovenščina testirajo »predvsem bralno pismenost (sposobnost razumevanja in analize prebranega besedila), poleg tega v manjši meri še znanje s področja slovnice in pravopisa«. Učenci imajo na voljo petinštirideset minut časa, v katerih morajo rešiti test, ki ga sestavljata dva dela, A in B. V prvem delu morajo prebrati besedilo in odgovoriti na vprašanja, ki so vezana na prebrano. V INVALSI-ju iz šolskega leta 2018/19 so učenci drugega razreda odgovarjali na vprašanja o besedilu Putka Šivilja avtorice Anite Leskovec iz decembrskega Cicibana 2014. Vprašanja so vezana na razumevanje besedila in so lahko odprtega tipa, kjer učenci odgovarjajo z eno samo besedo ali stavkom, ter zaprtega tipa, kjer morajo prekrižati pravilen odgovor ali označiti DA ob pravilni trditvi oziroma NE ob napačni. V drugem delu testa pa so učencem na voljo naloge, ki preverjajo slovnico in pravopis. V INVALSI-ju iz šolskega leta 2018/19 so preverjali, kakšno je znanje otrok o poimenovanju mladiča, samca in samice pri živalih ter če poznajo sopomenke za imena nekaterih živali. Dalje so morali popraviti slovnične napake v napisani povedi, kjer so bile napake vezane na rabo velike in male začetnice.

Rezultati testa INVALSI nam torej povedo, v kolikšni meri učenec »zna« slovensko (INVALSI), ni pa namenjen preverjanju sporazumevalne zmožnosti učencev v

slovenskem jeziku. Globlji namen tega testiranja ni preverjanje posameznih učencev, temveč »preverjanje učinkovitosti in ustreznosti didaktičnih metod, ki jih uporabljajo učitelji na posameznih šolah«.

2.4.3 Primer dobre prakse: Sukcesivno opismenjevanje

Z ozirom na vse to, kar smo predhodno izpostavili, sta avtorici Balon in Vrčon Komel (2005) predstavili primer dobre prakse v šolah z italijanskim učnim jezikom na dvojezičnem in kulturno mešanem območju v Slovenski Istri. Najprej opisujeta, da se na omenjenem območju pojavljata dve vrsti zgodnje dvojezičnosti, in sicer situacija, ko otrok usvaja oba jezika v družini, in situacija, ko otrok usvaja en jezik v družini in drugega izven nje. Slednje lahko poteka spontano ali organizirano v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

V Slovenski Istri se nahajajo šole z italijanskim učnim jezikom. Otroci, ki obiskujejo te šole, izhajajo iz različnih jezikovno in kulturno mešanih družin, kar pomeni, da italijanščina ni vsem otrokom materinščina. V teh šolah ima slovenščina status drugega jezika. Učitelji teh šol torej sledijo učnemu načrtu slovenščina kot drugi jezik, ki je namenjen šolam z italijanskim učnim jezikom. Pri predmetu slovenščina so »splošni, funkcionalni in izobraževalni cilji predmeta slovenščina kot drugi jezik ter oblike dela in metode usmerjeni k povezovanju jezikovnega znanja z materinščino in z aktivno rabo slovenskega jezika, k usvajanju jezikovne zmožnosti, tako slovnične kot tudi sporazumevalne, ter k preverjanju učinka jezikovne zmožnosti posameznika v njegovem neposrednem delovanju v okolju« (Balon in Vrčon Komel, 2005, str. 165). Učenci pred začetkom opismenjevanja v drugem jeziku morajo biti opismenjeni v maternem jeziku, opismenjevanje v slovenščini se zato začne z določenim zamikom glede na italijanščino. V prvem razredu torej otroci predvsem poslušajo in govorijo, z igro razvijajo predbralne in predpisalne spretnosti ter glasovno in vidno razčlenjevanje in razločevanje, izvajajo dejavnosti za razčlenjevanje poslušanega gradiva na besede, zloge in za slovenščino značilne glasove. V drugem razredu sledi sistematično opismenjevanje skozi analitično/sintetično metodo z elementi globalne metode. Obravnavajo se velike tiskane črke v funkciji pisanja in branja, ter male tiskane samo za branje. V tretjem razredu pa se učenci učijo pisanih črk in utrjujejo tehniko branja in pisanja, da pride do avtomatizacije tehnike (Balon in Vrčon Komel, 2005).

Avtorici razlagata, da sta »materni in drug jezik v jezikovni soodvisnosti« (Balon in Vrčon Komel, str. 161). To pomeni, da je prvi oziroma materni jezik za otroka osnova in vodilo vsem jezikom, s katerimi bo prišel otrok v stik kasneje. Na podlagi maternega jezika si otrok ustvarja določene miselne povezave, sporočevalne vzorce, ki pa jih ne

sme prenašati direktno iz enega v drug jezik, saj so nekateri značilni za materni jezik, drugi za drugi/tuji jezik. Upoštevati je treba vlogo pozitivnega oziroma negativnega transferja in interference med jezikoma (Balon in Vrčon Komel, 2005).

Avtorici nato potrjujeta, kar je izjavila tudi avtorica Pertot (2015), in sicer, da ko otrok spozna jezik v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, ga ne spodbuja težnja po znanju, »a se jezika uči nezavedno« (Balon in Vrčon Komel, 2005, str. 161-162). Prav zaradi tega moramo otroku približati jezik na čim bolj sproščen in zabaven način, preko didaktičnih strategij, ki naj bodo osnovane na igri, gibanju in domišljiji. Avtorica Vrčon pravi, da je pri učenju drugega/tujega jezika pomembna motivacija. Učitelj mora na različne načine otroka pritegniti v svet drugega/tujega jezika. Posluhuje se lahko pesmi, izštevank, lutk, pravljič, iger vlog, didaktičnih iger, gibalnih vaj, vaj za slušno in vidno zaznavanje in spodbujanja različnih čutil. Avtorici pa pripisujeta pomen temu, da se izbrane metode za opismenjevanje v prvem jeziku in drugem/tujem jeziku usklajujejo in dopolnjujejo (Balon in Vrčon Komel, 2005). Končni cilj pa je »naučiti učence rabe jezika kot komunikacijskega sredstva« (Balon in Vrčon Komel, 2005, str. 169).

Najpogostejše vprašanje, ki si ga učitelji postavljajo pri opismenjevanju v dveh jezikih, pa je: »Kdaj začeti?« Tako didaktika kot metodika drugega jezika ne dajeta nekega pravila (Balon in Vrčon Komel, 2005). »Strokovnjaki pa se strinjajo, da naj ne bi začeli z branjem in pisanjem v drugem/tujem jeziku, dokler učenci niso opismenjeni v prvem, maternem jeziku« (Balon in Vrčon Komel, 2005, str. 163). Avtorici tako razlagata, da naj bi z drugim/tujim jezikom začeli na polovici drugega oziroma na začetku tretjega razreda, ko so učenci že opismenjeni v prvem jeziku, saj so jim sposobnosti in spretnosti, ki so jih usvojili v maternem jeziku, v pomoč pri drugem/tujem jeziku. Otrok na tak način prenaša razločevalno poslušanje, glaskovanje in glasovno združevanje iz prvega jezika v drugi/tuji jezik in se šele na tej točki začne upoštevati transfer in interferenca. Avtorica Vrčon iz lastne izkušnje ugotavlja, da so prvošolčki zelo heterogena razredna skupnost, predvsem kar se tiče razvoja predopismenjevalnih sposobnosti na področju vizualno-motorične koordinacije, vidno-slušne percepcije in razumevanje govora, jezikovnega znanja, kar posledično vpliva na kakovost opismenjevanja (Balon in Vrčon Komel, 2005).

Avtorici pravita takole:

»Najbolj smiselno in uspešno je, če se v slovenskem jeziku t.i. abecedna faza opismenjevanja začne z zamikom glede na opismenjevanje v italijanskem jeziku, in sicer zato, ker se nekateri glasovi oz. črke ujemajo in jih otrok spozna že pri

pouku italijanskega jezika, pa tudi zato, da otrok usmeri svojo pozornost h glasovom oz. črkam, ki se v italijanščini zapisujejo ali izgovarjajo drugače kot v slovenščini. S časovno zamaknjenim opismenjevanjem se vzpostavljata dva samostojna črkovna sestava (italijanski in slovenski) in se (delno) izognemo interferenci pri zapisovanju. Važno je uzaveščanje podobnosti in razlik, da interferenco preprečujemo.« (Balon in Vrčon Komel, 2005, str.168)

3 EMPIRIČNI DEL

Empirični del smo osnovali na kvalitativni raziskavi, kjer smo podatke pridobivali s tehnikama polstrukturiranega intervjuja in analize dokumentov. Opravljene intervjuje smo podkrepili s tehniko analize dokumentov, da bi na takšen način dobili čim podrobnejšo sliko nastavitve začetnega opismenjevanja tako v slovenščini kot v italijanščini v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem.

3.1 Problem, namen in cilji raziskovanja

3.1.1 Raziskovalni problem

Na italijanski strani meje, in sicer na ozemlju Tržaške pokrajine, so po koncu druge svetovne vojne zaživele šole s slovenskim učnim jezikom, ki delujejo neprekinjeno še danes (Forčič, 2011). Glede na to, da se te šole nahajajo na italijanskem ozemlju, so organizirane po načelih in pravilih, ki veljajo za italijanske državne šole, in sledijo italijanskim Kurikularnim smernicam (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012). Predmetniki in učni načrti so torej enaki kot na vseh šolah v Italiji, razlika pa je v tem, da sta na teh šolah tako slovenščina kot italijanščina na ravni prvega jezika, zato se učenci opismenjujejo istočasno v obeh jezikih (Bogatec, 2015). Pri opismenjevanju v dveh jezikih, kot pravi avtorica Zorman (2013), pa je treba nujno upoštevati razlike v transparentnosti pisave, to se pravi, da je treba upoštevati stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustrezniciami prvega in drugega/tujega jezika ter prepoznati področja pozitivnega in negativnega transfera med jezikoma. V slovenščini in italijanščini je to ujemanje skoraj popolno, čeprav obstaja cela vrsta razlik in pravopisnih pravil, ki jih mora učitelj pred začetnim opismenjevanjem dobro poznati, da predvidi strategije, ki bodo učencu pomagale avtomatizirati te razlike, da se bo lažje preklapljal iz enega jezika v drugega.

Če izhajamo iz tega, da se otrok najprej vključuje v govorno in šele nato v pisno sporazumevanje, razumemo, zakaj »sodobni pristopi poudarjajo pomen fonološkega zavedanja pri začetnem opismenjevanju za izboljšanje osnovne pismenosti« (Colja, 2013, str. 32). Kot ugotavlja tudi Povše (2016), je sistematično razvijanje fonološkega zavedanja pomemben del začetnega opismenjevanja, predvsem pri učencih, ki imajo težave pri usvajanju branja in pisanja. Kot izpostavi tudi A Zorman (2007, str. 163), »nedvomno je učenje branja in pisanja povezano s sistematičnim razvijanjem slušne zaznave, izgovorjave in učenjem branja ter zapisovanja neznanih besed«. Če pa se osredotočimo na realnost v šolah s slovenskim učnim jezikom, kjer se učenci istočasno opismenjujejo v slovenščini in italijanščini, avtorica T. Colja (2013, str. 32) še nadaljuje,

da morajo učenci v teh šolah »razviti dvojno glasovno zavedanje, saj morajo spoznati glasovne značilnosti obeh jezikov, njihove podobnosti in razlike ter dvojno razviti spretnosti preoblikovanja ustne v pisno obliko«.

Glede na zgoraj navedeno nas zanima, kako poteka začetno opismenjevanje tako v slovenščini kot v italijanščini v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem ter s katerimi težavami se učitelji spopadajo pri tem, da bi lahko na podlagi teh spoznanj čim učinkoviteje strukturirali in organizirali pouk začetnega opismenjevanja v obeh jezikih.

3.1.2 Raziskovalni namen

Namen magistrskega dela je ugotoviti, kako poteka začetno opismenjevanje tako v slovenščini kot v italijanščini v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem ter s katerimi težavami se učitelji spopadajo pri tem, da bi lahko na podlagi teh spoznanj čim učinkoviteje strukturirali in organizirali pouk začetnega opismenjevanja v obeh jezikih.

3.1.3 Raziskovalni cilji

Cilji magistrskega dela so naslednji:

- seznaniti se, kako je nastavljeno začetno opismenjevanje tako v slovenščini kot v italijanščini v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem;
- izvedeti, na kakšen način in s katerimi učnimi gradivi učitelji, ki poučujejo slovenski in italijanski jezik v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem, razvijajo fonološko zavedanje pri začetnem opismenjevanju tako v slovenščini kot v italijanščini;
- ugotoviti, katere vaje za razvoj fonološkega zavedanja predstavljajo učencem največjo težavo tako pri začetnem opismenjevanju v slovenščini kot v italijanščini in kako si učitelji to razlagajo;
- preučiti strukturo nekaterih učbenikov, delovnih zvezkov in didaktičnih gradiv, ki so na razpolago učiteljem na tržišču za začetno opismenjevanje, ugotoviti, kakšne posebnosti se kažejo med njimi in v kolikšni meri se posvečajo razvijanju fonološkega zavedanja v slovenskem in italijanskem jeziku;
- spoznati, katere so največje težave, ki jih srečujejo učitelji pri začetnem opismenjevanju tako v slovenščini kot v italijanščini.

3.2 Raziskovalna vprašanja

Z raziskavo želimo odgovoriti na pet raziskovalnih vprašanj:

1. Kako je nastavljeno začetno opismenjevanje tako v slovenščini kot v italijanščini v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem?

2. Na kakšen način in s katerimi učnimi gradivi učitelji, ki poučujejo slovenski in italijanski jezik v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem, razvijajo fonološko zavedanje pri začetnem opismenjevanju tako v slovenščini kot v italijanščini?

3. Katere vaje za razvoj fonološkega zavedanja predstavljajo učencem največjo težavo pri začetnem opismenjevanju tako v slovenščini kot italijanščini in kako si učitelji to razlagajo?

4. Kako so strukturirani izbrani slovenski in italijanski učbeniki ter delovni zvezki, kakšne posebnosti se kažejo med njimi in v kolikšni meri se posvečajo razvijanju fonološkega zavedanja?

5. Katere so največje težave, ki jih srečujejo učitelji pri začetnem opismenjevanju tako v slovenščini kot v italijanščini?

3.3 Metodologija

3.3.1 Raziskovalna metoda

V okviru izvedbe kvalitativnega raziskovanja smo za zbiranje empiričnih podatkov uporabili deskriptivno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

3.3.2 Vključeni v raziskavo

V raziskavo je bilo vključenih sedem učiteljic, ki poučujejo slovenski oz. italijanski jezik v prvem razredu osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem, in sicer dve učiteljici, ki opismenjujeta samo v slovenščini, ter dve, ki opismenjujeta v italijanščini, od katerih poučujeta po dve in dve v istem razredu, dve učiteljici, ki poučujeta samo slovenščino v dveh različnih prvih razredih, in nazadnje še ena učiteljica, ki opismenjuje tako v slovenskem kot v italijanskem jeziku. Zaradi varstva osebnih podatkov smo učiteljice, ki so sodelovale pri intervjujih, označili z izmišljenimi imeni.

Sodelujoče učiteljice:

Učiteljica Kaja

Učiteljica Kaja je dokončala učiteljske. Čeprav so bile njene sanje poučevati, ni nadaljevala študija na fakulteti, in to predvsem iz dveh razlogov. V prvi vrsti je bila razočarana nad takratnim šolskim sistemom. Imela je velika pričakovanja o višji šoli, na katero se je vpisala, a na kateri, kot nadaljuje »ni bilo nobenega občutka, da si bil pomemben kot človek, kar se tiče čustev in odnosov, tega ni bilo ne v razredu ne v šoli«. Drugi razlog pa je bil ta, da ji ni bilo dovoljeno, da bi se prijavila na takratni natečaj, ker naj ne bi imela pogojev. Potem pa je izvedela, da se je marsikatera oseba

v njeni isti situaciji prijavila, na natečaju izdelala in se posledično zaposlila kot učiteljica. Takrat se je odločila, da opusti misel na poučevanje, in se je zaposlila v drugi stroki. Po nekaj letih pa jo je srečanje z neko šolsko uradnico ponovno zaneslo v razred, v katerem pa se je čutila zelo nepripravljeno. Ta šibkost pa jo je vodila k temu, da se je od takrat dalje vsako leto veliko izobraževala, celo do sto petdeset ur letno. Sama je izjavila »nisem imela izkušnje, nisem vedela, kam pripeljejo stvari, in sem hotela razumeti, katere so strategije, metode, načini«. Poučuje že petindvajset let, večinoma v prvem izobraževalnem obdobju, to se pravi v prvem, drugem in tretjem razredu. Nekaj let pa je tudi spremljala učence od prvega do petega razreda. V glavnem poučuje jezikovni pouk, to se pravi slovenščino in italijanščino, in ob tem še gibalno ali likovno vzgojo. Nenehno in vsestransko se izobražuje v opismenjevanju.

Učiteljica Dana

Učiteljica Dana je dokončala pedagoški licej in poučuje že dvajset let. V glavnem poučuje v vseh razredih, saj so na šoli tako organizirani, da učiteljice spremljajo učence od prvega do petega razreda. Poučuje pa slovenščino, matematiko in glasbeno.

Učiteljica Alja

Učiteljica Alja je dokončala pedagoški licej oz. učiteljske. Ker je takratno učiteljske trajalo samo štiri leta, se je odločila, da opravi še peti letnik, ki je bil pogoj za vpis na univerzo, na katero pa se ni vpisala. Poučuje že osemtrideset let, od katerih je polovico delovne dobe poučevala pretežno v prvih razredih in nekaj v drugem, v zadnjih letih pa se je ustalila navada, da sledi učencem od prvega do petega razreda. Prvih sedemnajst let je poučevala matematiko in naravoslovje, v zadnjih letih pa poučuje znanstvene predmete, zgodovino in italijanščino.

Učiteljica Vanja

Učiteljica Vanja je dokončala pedagoški licej in se je nato vpisala na univerzo. Obiskovala pa jo je le dve leti, saj je potem uspešno opravila natečaj, se zaposlila in zapustila univerzitetni študij. Poučuje že približno dvajset let, med katerimi se je večkrat izobraževala tudi z daljšimi in specifičnimi tečaji. Večinoma spremlja otroke od prvega do petega razreda. Povedala nam je, da so predmeti poučevanja odvisni tudi od tega, da »poučujemo v modulu, kar pomeni, da je več učiteljev v istem razredu«. Obrazložila nam je, da ima vsak učitelj svoja nagnjenja, nekaj, kar mu bolj leži, za kar se je bolj izobraževal, in vse to upoštevajo, ko se odločajo za predmete poučevanja. Letos poučuje slovenščino, matematiko, zgodovino, zemljepis in glasbeno.

Učiteljica Nelida

Učiteljica Nelida je dokončala učiteljišče in se takoj zaposlila. Univerzitetnega študija ni nadaljevala, a se je stalno izobraževala. Poučuje že skoraj trideset let in skoraj vse predmete. Letos poučuje slovenščino, zgodovino, zemljepis, naravoslovje in matematiko. Po navadi spremlja učence od prvega do petega razreda. Katere predmete in v katerih razredih poučuje, pa pravi, da je stvar dogovora med kolegi na šoli.

Učiteljica Roza

Učiteljica Roza je najprej dokončala tehnični zavod in nadaljevala univerzitetni študij na zgodovini, ki pa ga ni dokončala. Šele leta 2000 je kot privatistka zaključila pedagoški licej in od takrat dalje je začela poučevati na šolah kot suplentka. Na začetku je poučevala na različnih šolah, od Goriške do Tržaške pokrajine in nekaj tudi na italijanskih šolah. Predmeti poučevanja pa so bili različni. Leta 2006 je uspešno opravila natečaj. V zadnjih letih pa poučuje predvsem italijanščino in angleščino. Povedala je tudi, da »ko se izpopolnujem na enem določenem področju, meni je tudi všeč na tem delati«. Zaradi kontinuitete pa se na šoli, kjer poučuje, organizirajo tako, da vsaka učiteljica spremlja učence od prvega do petega razreda.

Učiteljica Era

Učiteljica Era je dokončala pedagoški licej in nadaljevala študij na univerzi. Prvotno se je vpisala na fakulteto za komunikacijo »Scienze della comunicazione«, nato pa je prešla na razredni pouk »Scienze della formazione«. Med študijem je že poučevala na šoli kot suplentka, odkar je bila stara dvajset let. Ko pa so razpisali natečaj, ga je takoj opravila, se zaposlila na šoli in opustila študij na univerzi. Že na začetku je imela srečo, da je dobila nadomeščanje za celotno šolsko leto, in od takrat vedno spremlja učence od prvega do petega razreda. Najraje poučuje slovenščino, zgodovino, likovno, a je poučevala že vse predmete. Najbolj pa ji leži slovenščina, saj je veliko let poučevala ta jezik na tečajih, tako za odrasle kot za otroke, in se zaradi tega tudi čuti bolj pripravljeno.

Raziskava vključuje tudi analizo štirih dokumentov, in sicer:

- Cotič, M., Saksida, I., Felda, D., Pisk, M., Čufer, E., Dolenc-Orbanić, N., Furlan, P., Plazar, J., Selinec, V., Uršič, Z., Višček, S., in Volk, M. (2015) *Naša ulica 1* medpredmetni delovni zvezek za 1. razred osnovne šole (pet zvezkov) – v nadaljevanju (NU1);

- Kramarič, M., Kern, M. in Pipan, M. (2015) *Lili in Bine* delovni zvezek za opismenjevanje (dva zvezka) – v nadaljevanju (LIB);

- Peccianti, M. C. in Valdisera L. (2016) *Amici di classe – propedeutica* (2 zvezka)
– v nadaljevanju (AMI);

- Cimino, L., Melli, G., Notarangelo, A. in Scotti, C. (2015) *Al parco con Tip e Zago - metodo* v nadaljevanju (TEZ).

3.3.3 Tehnike in postopek zbiranja podatkov

Uporabljeni sta bili dve tehniki: polstrukturirani intervju in analiza dokumentov.

Oblikovani so bili trije polstrukturirani intervjuji, ki so se le malenkostno razlikovali. Vsebina vprašanj je bila enaka pri vseh treh, prilagojena pa so bila vprašanja glede na jezik opismenjevanja posamezne učiteljice. Polstrukturirani intervjuji so bili sestavljeni iz osmih vprašanj, ki so zajemala opis študijske in poklicne poti učiteljic, potek začetnega opismenjevanja v slovenskem in/ali italijanskem jeziku, razvijanje fonološkega zavedanja pri začetnem opismenjevanju tako v slovenščini kot v italijanščini ter težave, ki jih učitelji srečujejo pri začetnem opismenjevanju v obeh jezikih. Vsako vprašanje je imelo od dveh do štirih podvprašanj. Po opravljenih intervjujih smo še preučili in analizirali štiri učna gradiva (tehnika analize dokumentov), ki so jih učiteljice omenile med intervjuvanjem in so že navedena v prejšnjem poglavju. Intervjuvanje je potekalo meseca maja 2019. Pri zbiranju podatkov smo uporabili polstrukturirani intervju. Intervjuji so bili opravljeni z učiteljicami na izbranih osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem. Učiteljice smo izbrali na podlagi ravnateljevega soglasja za izvedbo raziskave in pripravljenosti učiteljic za sodelovanje. Učiteljice smo kontaktirali telefonsko in jih seznanili z namenom raziskave ter jih prosili za možnost obiska na osnovni šoli, kjer bi opravili intervju. Intervjuvanje je trajalo približno od štiridesetih minut do ene ure. Tri učiteljice smo intervjuvali ločeno, štiri učiteljice pa smo zaradi pomanjkanja časa in nenapovedanih obveznosti učiteljic intervjuvali po dve in dve skupaj. Zaradi lažje analize smo intervjuvanje posneli na avdio medij. Po opravljenem intervjuju je bila opravljena transkripcija vseh intervjujev za lažjo analizo.

3.3.4 Metode obdelave podatkov

Upoštevajoč raziskovalna vprašanja in cilje raziskave, smo določili enote kodiranja in definirali relevantne pojme. Iz teh smo potem izpeljali kategorije. Na podlagi pridobljenih kategorij so bili rezultati še dodatno opisno obdelani, kjer smo iskali posebnosti pridobljenih rezultatov.

3.4 Rezultati in razprava

V poglavju podrobneje predstavljamo rezultate, ki smo jih pridobili s pomočjo analize polstrukturiranih intervjujev in učnih gradiv.

3.4.1 Analiza gradiv

V tem poglavju so predstavljene podrobne analize štirih izbranih gradiv. Pri preučevanju vsakega gradiva smo se osredotočili na tri makroskupine, in sicer: fizične značilnosti izbranih gradiv, predstavitev črk v le-teh in prisotnost oziroma odsotnost različnih vrst vaj. Vrste vaj pa smo še razdelili na štiri podskupine, ki so vključevale vaje za razvijanje fonološkega zavedanja, grafo-motorične vaje in vaje za zapisovanje črk/besed/povedi, vaje, ki so povezane z branjem, in še druge vrste vaj, ki predstavljajo posebnost v izbranih gradivih. Pri dodelitvi vaje posamezni podskupini smo upoštevali izključno navodilo. Vse zgoraj omenjeno smo nato predstavili v obliki preglednice.

3.4.1.1 Naša ulica 1 - medpredmetni delovni zvezek za 1. razred osnovne šole

Naša ulica 1 je medpredmetni delovni zvezek, sestavljen iz petih delov oz. zvezkov, vsak ima po 79 strani. Vsebine v zvezkih so razdeljene na učne teme. Naslov vsake teme je napisan v zgornjem levem kotu in vsaki temi sta namenjeni dve strani. V spodnjem levem kotu pa so navedeni vsi cilji in medpredmetne povezave, ki so vezane na odgovarjajočo temo. Vsaka tema, čeprav se lahko v njej prepletajo cilji različnih predmetov, je označena z barvo učnega predmeta, ki v njej prevladuje, in sicer: rdeča za slovenščino, modra za matematiko, zelena za spoznavanje okolja in oranžna za tiste teme, kjer ni mogoče definirati prevalentnega predmeta. Z istimi barvami so označeni tudi naslovi v kazalu. Poleg vaj v delovnih zvezkih so prisotne še dodatne vaje za utrjevanje znanja na igriv način na spletnem portalu nasaulica.si. Vsaka naloga ima kratko navodilo in odgovarjajoč piktoogram, ki ponazarja, kaj je potrebno narediti pri reševanju naloge. Kot priloga k vsakemu delovnemu zvezku dobimo nalepke in slike, ki so potrebne za reševanje nekaterih nalog. Spremljevalci vseh petih zvezkov so štirje otroci, in sicer dve deklici, Julija in Mila, ter dva dečka, Svit in Brin. Poleg tega je pri vsaki temi prisoten tudi robot Iks. Vsak zvezek je predviden za obdobje dveh mesecev.

V nadaljevanju pa se osredotočamo samo na predmet slovenščino, in sicer na vaje, ki so namenjene opismenjevanju.

V prvem zvezku so za razvijanje glasovnega zavedanja prisotne vaje za določanje začetnega in končnega glasu ter zaznavanje rim. Prisotne pa so tudi vaje za risanje ravnih in krivih črt.

Drugi zvezek vsebuje še vedno nekaj vaj za zaznavanje rim v izštevankah, šaljivkah in ugankah, iskanje glasu znotraj besed, vaje z zlogi (ploskanje, zlogi na začetku in na koncu besede), daljše in krajše besede ter še vedno vaje za risanje krivih črt.

Tretji zvezek ponuja še vedno nekaj vaj za glasovno zavedanje (kje slišiš glas, mesto glasu v besedi, beseda, ki se začne na glas ...), a preide nato k obravnavi črk. Vsaki črki sta namenjeni dve strani in predstavljen je zapis tako velike kot male tiskane črke. Vrstni red črk je naslednji: I, V, A, N, L, T, M, O, J, E, K, U, D, C, P, Č, S, R, Š, B, H, Z, F, Ž, G. Vse črke od črke D dalje so obravnavane v četrtem zvezku. Za vsako črko delovni zvezki ponujajo podobne vaje, in sicer take, da otrok posluša posamezen glas in ga izgovarja, zaznava obravnavan glas na začetku, znotraj in na koncu besede in določa, na katerem mestu se nahaja ta glas, prepozna in piše veliko tiskano črko, piše zloge in kratke besede z že obravnavanimi črkami in že od druge črke dalje te zloge in krajše besede tudi bere. Po določenem številu črk (npr. po črki M, po črki E in po črki U) sta dve strani vaj namenjeni utrjevanju obravnavanih črk, pisanju in branju. Pri teh vajah otrok ponavlja glaskovanje besed, piše in bere povedi z velikimi tiskanimi črkami, bere slikopise, razume, kaj je poved, in spozna končno ločilo piko ter uri branje z razumevanjem.

Četrty zvezek se začne s črko D in za vsako črko so tudi v tem zvezku ponujene vaje kot v tretjem. Po črki R in G pa so spet vaje za ponavljanje in utrjevanje, ki so potem prisotne tudi v petem zvezku.

V zadnjem zvezku pa učenci vadijo in utrjujejo pisanje in branje tako pri učnih enotah, ki so zastavljene za doseganje ciljev v učnem načrtu slovenščina, kot tudi pri tistih za spoznavanje okolja.

3.4.1.2 Lili in Bine - delovni zvezek za opismenjevanje

Učno gradivo Lili in Bine - delovni zvezek za opismenjevanje sestavljata dva delovna zvezka, ki imata skupno 116 strani. Izpostaviti pa moramo, da čeprav je izbrano učno gradivo namenjeno izključno opismenjevanju, je tudi to del učbeniškega kompleta, ki je medpredmetni. Na začetku prvega delovnega zvezka je kratek opis strukture obeh zvezkov. Zastavljena sta na osnovi komunikacijskega pouka jezika, kar pomeni, da vključujeta vaje za razvijanje vseh štirih sporazumevalnih zmožnosti: poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. Spremljevalki v obeh zvezkih sta dve posebljeni čebeli, Lili in Bine. Delovna zvezka ponujata najprej vaje za slušno zaznavanje glasov v besedi, in sicer: poimenuj sličico in glaskuj besedo ter določi

število glasov, in kmalu zatem se začnejo velike tiskane črke, s katerimi se učenci preizkušajo v pisanju in branju, začetno le besed, preko povedi do krajših besedil. Vaje v knjigi imajo lahko tri stopnje težavnosti, ki so označene z odgovarjajočimi piktogrami. Lahke naloge so označene s peresom, težje z zvezdo, najtežje pa s tonsko utežjo. V prvem delu zvezka so obravnavane vse velike tiskane črke. Vsaki črki sta namenjeni dve strani, razen črkama I in A, ki sta vsaka na eni strani. Vsaka črka je predstavljena z različno barvo. Črke si sledijo v zaporedju: I, A, N, T, M, E, J, V, O, K, M, R, U, D, C, Č, S, Š, P, B, H, G, Z, Ž, F. Pri vsaki črki so vedno prisotne vaje za poimenovanje sličic in vaje za glasovno zavedanje (poimenovanje sličic ter zaznavanje glasu v besedi, določitev mesta glasu v besedi, kateri je prvi in zadnji glas). Vedno pa je prisotna vaja za grafični zapis vsake črke. Že pri tretji črki, in sicer pri črki N, vaje vodijo k začetku branja različnih kombinacij črk I, A in N (npr. IN, NI, NA, ANA, INA, NINA ...). Vezava črk pri branju je prikazana s puščico. Poleg lažjih vaj je pri vsaki črki prisotna težja vaja za branje slikopisov, upoštevajoč obravnavane črke, ter dve težji vaji za branje in pisanje, kjer so prisotne tudi črke, ki niso bile še obravnavane. Po skupini petih oz. šestih črk sta vedno prisotni dve strani vaj za utrjevanje tako pisanja kot branja in uporabo pike na koncu povedi. Od črke R dalje je večje število vaj, namenjenih urjenju branja. Že od črke T so med najtežjimi vajami take, kjer morajo učenci sami napisati besede, od črke C dalje pa že take, pri katerih morajo učenci sami napisati poved. Poleg naštetih vaj pa najdemo tudi različne križanke, iskanje besed v mreži, vaje za branje z razumevanjem besedila ter vaje za ustno in pisno opisovanje sličic. Drugi zvezek pa obravnava vse male tiskane črke, in sicer najprej tiste, ki se pišejo enako kot velike tiskane, nato tiste, ki se pišejo drugače, a so v celoti v majhni črti, sledijo tiste, ki imajo vrat, in nazadnje tiste, ki imajo nogo. Pri vsaki mali tiskani črki so vaje za grafični zapis, prepisovanje že napisanih besed, branje slikopisov, povezovanje besed in slik. Veliko je vaj za branje in pisanje. Ob zaključku malih tiskanih črk je osem tekstov za urjenje branja. Proti koncu drugega zvezka pa so še male in velike pisane črke. Pred začetkom pisanja pisanih črk pa je v zvezku pet strani grafo-motoričnih vaj za urjenje in utrjevanje vseh potez, ki se uporabljajo pri pisanju pisanih črk. Zadnjih dvajset strani pa je namenjenih zapisovanju tako velikih kot malih pisanih črk.

3.4.1.3 Amici di classe - propedeutica

Amici di classe je eno izmed učnih gradiv za opismenjevanje v italijanščini. Sestavljeno je iz dveh zvezkov, prvi (119 strani) je namenjen opismenjevanju, drugi (111 strani) pa vsebuje najrazličnejša krajša besedila in je namenjen predvsem branju. Tudi papir je različen. Prvi zvezek ima hrapav papir, ki je primeren za pisanje in

reševanje vaj, papir v drugem zvezku pa je gladek. Na začetku prvega zvezka je na kratko predstavljena struktura učnega gradiva. Amici di classe je »libro misto digitale«, kar pomeni, da obstaja ob papirnati obliki učnega gradiva tudi digitalna oblika le-tega, na katero se lahko tudi piše in riše. Digitalni učbenik vsebuje tudi arhiv z najrazličnejšimi dopolnilnimi vajami, ki vsebujejo tudi avdio in video posnetke, delovne liste v formatih word in pdf ter interaktivne vaje. Spletno učno gradivo je strukturirano tako, da si ga lahko učenci s specifičnimi učnimi težavami prilagodijo na tak način, da si poljubno povečajo velikost črk za lažje branje. Razpoložljiva je tudi možnost »sintesi vocale«, ki ponuja že vnaprej posneto branje zvezkov izkušenih bralcev. Knjigi sta namenjeni tako učenju branja in pisanja kot tudi učenju matematike. Za boljše razumevanje so tu pa tam »zelene strani«, ki jih imenujejo »pagine verdi« in so učencem v pomoč za lažje razumevanje in utrjevanje obravnavanih vsebin.

Vse črke, ki so predstavljene v prvem zvezku, spremlja zgodba, v kateri nastopajo trije glavni junaki: čebela Ada (ape Ada), škrat Ele (elfo Ele) in medved Odo (Orso Odo), ki iščejo magično cvetlico Iris. V tem iskanju srečajo druge stvari, živali in osebe, ki jih na koncu pripeljejo do magične cvetlice Iris. Vsaka nova stvar, žival oziroma oseba je povezana z eno črko v abecedi (U-uovo, M-mago Moreno, B-bosco buio, L-luna che illumina ...). Začetek prvega zvezka je namenjen razvijanju pregrafizma, to se pravi risanju ravnih in krivih črt ter risanju po črtkani črti. Vsaki črki so namenjene 4 strani. Na začetku je vedno poved, ki je sestavni del celotne zgodbe, npr. Ape Ada vola – Čebela Ada leti, Ada vede elfo Ele - Ada zagleda škrata Eleja, Iris è un fiore fatato – Iris je magična cvetlica, Orso Odo va con Ada - Medved Odo gre z Ado itd. Veliko je aliteracij. Pri vsaki črki so prisotne vaje za zapis velike tiskane črke, tako s prstom kot s svinčnikom, vaje za zaznavanje glasu na začetku, v sredini in na koncu besede, vaje za vidno razločevanje velike tiskane črke, vaje za branje črke s ploskanjem in vaje za branje slikopisov. Poleg tega je prikazana tudi odgovarjajoča kretnja za posamezno črko. Vsaka črka je napisana v vseh štirih vrstah pisave: velike in male tiskane ter velike in male pisane, ki si jih učenci ogledajo, nato pa potegnejo s svinčnikom po črtkani črti. Črke si sledijo v tem zaporedju: A, E, I, O, U, M, B, L, S, R, P, F, V, N, T, D, Z, C, Q, G, H, na koncu pa so predstavljene tudi črke, ki jih italijanska abeceda nima J, K, W, X, Y. Po štirih ali petih črkah sta dve strani vaj, namenjenih ponavljanju obravnavanega z vajami za glasovno zavedanje in utrjevanje zapisa velikih tiskanih črk. Po začetnih samoglasnikih se s črko M začenjajo tudi prvi zlogi (MA, ME, MI, MO, MU) in skupine treh črk (RAM, REM, RIM, ROM, RUM), njihovo branje in povezava z besedami, ki se začnejo, končajo ali ki vsebujejo omenjeni zlog oz. trojico črk. Po črkah

S, V in Z so spet vaje za ponavljanje in utrjevanje. Na desni strani teh vaj je celotna abeceda, kjer so z rumeno evidentirane črke, ki so bile ravnokar predstavljene, z rdečo so obkrožene črke, ki so bile že obdelane, z modro barvo pa tiste črke, ki niso prišle še na vrsto. S črko C pa se začne tudi poglavje »težkoč«, saj so s črko C predstavljeni tudi zlogi CA, CO, CU (izgovarjava je ka, ko, ku) ter zloga CI in CE (izgovarjava či in če). Od črke C dalje je predstavljen tudi zapis besed z malimi tiskanimi črkami. Črki C sledi črka Q, ki se v italijanščini izgovarja kot glas »k«, a se lahko piše samostojno s črko Q ali pa tudi v paru s črko C »CQ«. Sledi črka G z zlogoma GI in GE (dži, dže) in še črka H, ki se v italijanščini piše, a se ne izgovarja. Slovnico pa je potreben njen zapis pri zlogih CHI, CHE, GHI, GHE. Na koncu pa so predstavljene še težkoče GLI, SCI in GN. Kot smo že prej povedali, so v drugi knjigi različno dolgi teksti za urjenje branja, od lažjih, ki so zapisani z velikimi tiskanimi črkami, do težjih in daljših, ki so zapisani z malimi tiskanimi. Male tiskane črke nastopijo na strani 38.

3.4.1.4 Al parco con Tip e Zago - metodo

Al parco con Tip e Zago sestavljata dva učbenika: metodo in letture. Namenjena sta opismenjevanju v italijanščini. Učbenik »metodo« je namenjen opismenjevanju velikih in malih tiskanih črk (168 strani), učbenik »lettture« pa vsebuje najrazličnejše tekste tako v velikih kot v malih tiskanih črkah, s katerimi lahko učenci urijo branje (96 strani). Oba učbenika dopolnjujejo še dodatne vsebine, ki jih dobi učitelj na spletnem portalu. Navodila za prijavo in vstop v portal so navedena pri obeh učbenikih na notranji strani platnice, kjer je napisana tudi koda (PIN) za vstop v portal.

Al parco con Tip e Zago – metodo je učbenik, namenjen v celoti opismenjevanju, in točneje spoznavanju abecede ter prvim korakom v branje, ki ga predstavljata dva glavna junaka, dva škrata, in njihovih pet prijateljev otrok. Zeleni škrat Tip in Oranžni škrat Zago pripovedujeta o dogodivščinah, igrah in navadah svojih petih prijateljev (Ada, Elena, Iva, Omar in Ugo) in na tak način predstavitva celotno abecedo. S črnimi črkami na belih hrapavih listih so zapisane najrazličnejše vaje. Obravnavana črka v navodilih pa je obarvana z drugačno barvo. Za začetek je ena stran namenjena vajam za grafo-motoriko in takoj zatem si sledijo črke v naslednjem vrstnem redu: A, E, I, O, U, M, N, L, R, S, P, V, T, B, D, F, Z, H, C, Q in nazadnje je še ena stran, namenjena črkam, ki niso prisotne v italijanski abecedi (J, K, W, X, Y). Vsaki črki so namenjene štiri strani, ki so podobno strukturirane. V zgornjem levem kotu je predstavljena posamezna črka v vseh štirih zapisih, velika tiskana, mala tiskana, velika pisana in mala pisana. Ob njih pa sta Tip in Zago ter krajši tekst za učitelja kot uvod v posamezno črko. Pod črko je slika, ki ponazarja vsebino teksta, ki ga je učitelj prebral. Pod sliko je vedno poved, ki

vsebuje obravnavano črko in je ponavadi napisana z aliteracijami, primer: »Ada ama l'altalena.« Sledijo vaje za zapis črke, vaje za prepoznavanje prvega glasu v besedi (obkroži tiste narisane predmete, ki se začnejo na glas A), vaje za vidno razločevanje (poišči oziroma pobarvaj vse črke A), ponovno vaje za zapis črke (zapisovanje črke A po črtkani črti in brez le-teh), vaje za povezovanje grafema in fonema (poimenuj sličice in napiši črko A na prazno mesto). Na koncu četrte strani pa je povsod poglavje »gioco e imparo« – z igro se naučim, kjer otroci urijo glasovno zavedanje za posamezno črko-glas z različnimi igrami (primer: razredna skupnost se razdeli v dve skupini in vsaka mora poiskati čim več besed, ki se začnejo na glas A). Po prvih petih samoglasnikih sta dve strani vaj za ponavljanje in utrjevanje, od katerih je prva vaja namenjena vidnemu razločevanju obravnavanih glasov, od druge do šeste pa razvijanju glasovnega zavedanja za predhodno obravnavane črke. Učbenik nadaljuje s prvim soglasnikom, črko M. Vaje so podobne tistim, ki smo jih predhodno našteli, a se le-tem dodajo še vaje z zlogi (poveži soglasnik M s samoglasnikom A, E, I, O in U, zapiši ter preberi zlog in prepiši zlog v prazne prostore ob sliki, obkroži zloge, zamenjaj mesto črk v zlogu in preberi nov zlog MI-IM, dopolni prazne prostore v besedah z novimi zlogi). Po vsaki skupini štirih soglasnikov sta spet dve strani vaj, namenjenih ponavljanju in utrjevanju obravnavanih črk. Primeri vaj so: poveži črko z narisanim predmetom, ki se začneja na tisti glas, dopolni s pravilnim zlogom, dopolni s pravilnim soglasnikom, pobarvaj pravilni zlog in ga zapiši na prazno mesto, da boš tako dopolnil besedo, zamenjaj mesta črkam v zlogu in zapiši ustrezen zlog ob sličico, ki se začneja na tisti zlog, poimenuj predmete in zapiši ime. Po soglasniku Z sta v knjigi namenjeni dve strani črki H, ki predstavlja posebnost, saj gre za glas, ki ga v italijanščini ne izgovarjamo. Za tem pa sta predstavljena glasova C in G, a ne ločeno, ampak že v zlogih oziroma težkočah, ki so tipične za italijanski jezik, in sicer trdi in mehki zvoki CA, CO, CU, CE, CI, CHE, CHI, CIA, CIO, CIU, GA, GO, GU, GE, GI, GHI, GHE, GIA, GIO, GIU in za temi sta spet dve strani ponavljalnih in utrjevalnih vaj. Zatem pride na vrsto še zadnja črka, ki je slovenska abeceda ne pozna, in sicer črka Q in vse variante, v katerih se pojavlja QUA, QUE, QUI, QUO, CQ in ponovno vaje. Nazadnje so na eni strani predstavljene še črke, ki jih italijanska abeceda ne pozna, oziroma tiste, ki so prisotne v tujkah (J, K, W, X, Y). Za tem pa gre učbenik v urjenje branja z večjim ozirom na tiste pare glasov, ki predstavljajo učencem večje težave, saj je pozicija ust, zob in jezika pri njuni izgovarjavi podobna: B/P, D/T, M/N, L/R, S/Z, F/V ter še branje težkoč. Na strani 136 se začenjajo male tiskane črke. Za tem je v učbeniku predstavljen še drugi sklop težkoč: SCA, SCO, SCU, SCHE, SCHI, SCE, SCI, GLI in GN in odgovarjajoče vaje za ponavljanje in utrjevanje ter berila, ki jih vsebujejo. Zadnje strani v knjigi, in sicer od

strani 152 do 169, so namenjene italijanski ortografiji (primer: pred črkama P in B je vedno črka M, nikoli N, težko berljivi glasovi – str, tr, br, pr, tr, podvojeni glasovi, zlogovanje besed, apostrof, naglas, razlika med e in è, pomen ho, hai, ha, hanno) in slovnici (lastna in obča imena, povedi, členi ...). Na koncu učbenika imajo učenci na razpolago še črkovno stavnico.

Učbenik »lettore« pa je namenjen v glavnem branju, poimenovanju in bogatenju besednega zaklada ter pripovedovanju ob sličicah. Besedila so razporejena v 9 sklopov v naslednjem zaporedju: jesen, mi otroci, zima, svet čustev, izkušnje, pomlad, počutimo se zdravo, kakšen smeh ter živali in fantazija. Od sklopa »izkušnje« dalje so teksti napisani z malimi tiskanimi črkami.

Preglednica 1: Značilnosti izbranih učnih gradiv

ZNAČILNOSTI	UČNO GRADIVO			
	NU1	LIB	AMI	TEZ
Predmet	Medpredmetni	Slovenščina	Italijanščina	Italijanščina
Učbenik/delovni zvezek	Delovni zvezek	Delovni zvezek	Delovni zvezek in učbenik	Delovni zvezek in učbenik
Število zvezkov vsakega učnega gradiva	5	2	2	2
Vrsta delovnih zvezkov	5 medpredmetnih delovnih zvezkov	2 delovna zvezka za opismenjevanje	1 delovni zvezek za opismenjevanje 1 učbenik za branje	1 delovni zvezek za opismenjevanje 1 učbenik za branje
Število strani	79 za vsak zvezek $79 * 5 = 395$ (od katerih 164 za slovenščino)	Skupno 116	119 DZ 112 učbenik	168 DZ
Število strani, namenjenih začetnemu opismenjevanju	99	116	119	168
Papir	Hrapav	Hrapav	DZ – hrapav UČB - gladek	DZ – hrapav UČB - gladek
Razporeditev notranjih strani	Bela podlaga Črni zapis Barvne slike in fotografije	Bela podlaga Črni zapis Navodila: bel zapis na modri podlagi Vaje za branje: rumena podlaga	Bela podlaga Črni zapis Barvne slike	Bela podlaga Črni zapis Barvne slike
Priloge	Nalepke Številke Igra spomin z glasovi Prazna razglednica Igra	Abeceda tiskanih in pisanih črk	✘	Stavnica
Spremljevalci v celotnem gradivu	4 otroci (Julija, Mila, Svit in Brin) Robot Iks	Poosebljeni čebeli: Lili in Bine	Čebela Ada, Škrat Ele in Medved Odo	Zeleni škrat Tip, oranžni škrat Zago ter njunih pet prijateljev (Ada, Elena, Iva, Omar in Ugo)
Prikazana stopnja težavnosti vaj	✘	✓	✘	✘
Navedba ciljev in medpredmetnih povezav	✓	✘	✘	✘
Ikone, ki predstavljajo dejavnost pri nalogi	✓	✘	✘	✘
ČRKE				
Vrstni red črk	I, V, A, N, L, T, M, O, J, E, K, U, D, C, P, Č, S, R, Š, B, H, Z, F, Ž, G;	I, A, N, T, M, E, J, V, O, K, M, R, U, D, C, Č, S, Š, P, B, H, G, Z, Ž, F;	A, E, I, O, U, M, B, L, S, R, P, F, V, N, T, D, Z, C, Q, G, H;	A, E, I, O, U, M, N, L, R, S, P, V, T, B, D, F, Z, H, C, Q;
Dodatne črke, ki ne pripadajo slov. oz. ital. abecedi	X, W, Q, Y, Ć, Đ	✘	J, K, W, X, Y	J, K, W, X, Y
Težkoče		✘	Ca, co, cu, ce, ci, ga, go, gu, ge, gi, che, chi, ghe, ghi,	Ca, co, cu, ce, ci, chi, che, cia, cio, ciu, ga, go, gu,

Colja, Anja (2019): *Mnenja učiteljev o začetnem opismenjevanju in razvijanju fonološkega zavedanja v slovenščini in v italijanščini v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem*. Magistrsko delo. Koper: UP PEF.

			gli, sci, sce, gn;	ge, gi, ghe, ghi, gia, gio, giu, cqu, sco, sche, sce, sc, gli, gn;
Število strani za vsako črko	2	2 Razen črki I in A, ki sta vsaka na 1 strani	4	4 H samo 2
Prikazane pisave	Velike tiskane Male tiskane	Velike tiskane Male tiskane Male pisane Velike pisane	Velike tiskane Male tiskane Male pisane Velike pisane	Velike tiskane Male tiskane Male pisane Velike pisane
Prikaz pravilnega zapisa črk	✓	✓	✓	✓
Prikaz črke z dlanjo/prsti	✗	✗	✓	✗
Prikaz črke v asociaciji s sliko	✓	✗	✓	✓
Vaje za FONOLOŠKO ZAVEDANJE				
Zaznavanje in iskanje rim	⑤ **	✗	✗	✗
Prisotnost aliteracij	✗	✗	✓	✓
Zaznavanje glasu	⑩ ⑩ ⑤ ***	***	**	✗
Mesto glasu v besedi	⑩ ⑩ ⑩ *	⑩ ⑩ ⑤ **	⑩ ⑩ ⑩ ⑩ **	⑩ ⑩ ⑩ ***
Iskanje besed za določen glas	**	✗	✗	**
Dolžina besed	****	✗	✗	✗
Členjenje povedi	✗	✗	✗	✗
Vaje z zlogi (zapisovanje, povezovanje, dopolnjevanje)	⑤ ****	✗	⑩ ⑩ ⑩ ⑩ ⑩ ⑩ ⑩	⑩ ⑩ ⑩ ⑩ ⑩ ⑩ ⑩ ⑤ **
Členjenje in spajanje začetkov in koncev	✗	✗	✗	✗
Členjenje in spajanje posameznih glasov (glaskovanje)	⑩ ⑩ ⑩ *	⑩ ⑩ ⑤ **	✗	✗
GRAFO-MOTORIČNE vaje				
Orientacija na listu	****	✗	✗	✗
Risanje ravnih in krivih črk	12 strani	5 strani grafo-motoričnih vaj za pisanje pisanih črk	2 strani	1 stran
VELIKE tiskane črke				
Zapisovanje črke brez pisala	✗	✗	✓	✗
Zapisovanje posamezne velike tiskane črke	⑩ ⑩ ⑩ ⑩ ⑩ ⑩ ⑩ ⑩ **	⑩ ⑩ ⑩ ****	⑩ ⑩ ⑩ ⑩ ⑤ ****	⑩ ⑩ ⑩ ⑩ ⑩ ⑩ ⑤ **
Samostojno pisanje z velikimi tiskanimi	⑩ ⑩ ⑤ ***	⑩ ⑩	⑩ ⑩ ⑩ ⑤ *	⑩ ⑤

črkami				
Male tiskane črke				
Zapisovanje male tiskane črke	✗	10 10 ****	✗	✗
Zapisovanje besed z malimi tiskanimi črkami	✗	10 10 ⑤ ***	✗	✗
Samostojno pisanje z malimi tiskanimi črkami	✗	10	✗	✗
Velike in male pisane črke				
Zapisovanje pisanih črk (velike in male)	✗	Od str. 94 do 116 1. zapisovanje posamezne male in velike pisane črke; 2. prepisovanje že napisanih besed v pisani pisavi 3. besedilo v malih tiskanih črkah prepisati s pisanimi 4. samostojno zapisovanje s pisanimi črkami	✗	✗
Branje				
Izgovarjava glasu (povezovanje grafem-fonem)	✗	✗	⑤ *	✗
Uvodne vaje v branje, branje zlogov	10 ***	10	10 10 10 10 10 ⑤ **	10 10 10 ⑤ ***
Branje besed ob sliki	*	**	10 10 10 10 ****	10 *
Branje besed	10 ***	10 10 10 ⑤ ***	✗	****
Branje slikopisov	⑤	10 10 *	⑤	✗
Branje povedi in besedil	10 10	10 10 ⑤ ** + 3 strani besedil z malimi tiskanimi črkami	✗	19 strani besedil z velikimi tiskanimi črkami in 10 besedil z malimi tiskanimi črkami z odgovarjajočimi vajami za razumevanje besedila.
Branje v funkciji naloge	10 10 ⑤ *	10 10 10 ***	10 10 10 ⑤ + 4 strani beril z malimi tiskanimi črkami	
Druge vaje				
Vidno razločevanje	10 10 ⑤	****	10 10 *	***
Poimenovanje sličic	10 10 10 *	10 10 10 10	✗	✗
Dodatne vaje na spletnih portalih	✓	✗	✓	✓

Pomen kratic in simbolov: NU1 (Naša ulica 1 - medpredmetni delovni zvezek za 1. razred osnovne šole), LIB (Lili in Bine - delovni zvezek za opismenjevanje), AMI (Amici di classe - propedeutica), TEZ (Al parco con Tip e Zago - metodo), DZ (delovni zvezek), UČB (učbenik), ✓ (prisotnost omenjene značilnosti/vaje v delovnem zvezku oz. učbeniku), ✗ (odsotnost omenjene značilnosti/vaje v delovnem zvezku oz. učbeniku), ⑩ (10 vaj), ⑤ (5 vaj), * (1 vaja).

Po podrobni analizi izbranih gradiv smo prišli do dveh ločenih spoznanj. Italijanski učni gradivi sta si med seboj zelo podobni, kar je očitno razvidno iz preglednice. Slovenska delovna zvezka se med sabo razlikujeta v večji meri in to verjetno zaradi tega, ker je NU1 medpredmetni delovni zvezek, kjer najdemo vsebine tako slovenščine kot matematike in spoznavanja okolja, in je sestavljen iz petih zvezkov, LIB pa je delovni zvezek, namenjen izključno opismenjevanju in sestavljen iz dveh zvezkov. Izbira med predmetnim oz. medpredmetnim delovnim zvezkom pa je učiteljeva svobodna izbira.

V nadaljevanju so primerjalno predstavljena analizirana učna gradiva z vidika fizičnih značilnosti, načina predstavitve črk ter prisotnosti grafo-motoričnih vaj, vaj za razvijanje fonološkega zavedanja, vaj za učenje in urjenje branja ter dodatnih vaj.

Glede na fizične značilnosti moramo izpostaviti posebnost, da sta italijanski učni gradivi sestavljeni iz dveh delov, iz delovnega zvezka, ki je namenjen izključno opismenjevanju, in učbenika, ki je namenjen branju. Vsebina obeh je predstavljena s črnimi črkami na beli podlagi in barvnimi slikami in fotografijami. Papir v učbeniku in delovnem zvezku je različen in izbran v funkciji dejavnosti, ki jih le-ta ponujata. Učbenika, ki sta namenjena večinoma učenju in urjenju branja, imata gladek papir, v delovnih zvezkih pa, ki ponujata otrokom najrazličnejše vaje za urjenje zapisovanja, pa je papir hrapav. Pri podrobni analizi smo se osredotočili samo na delovna zvezka, saj smo iskali posebnosti in podobnosti, ki jih učbenika ponujata na temo opismenjevanja. Edini razliki, ki ju lahko tu izpostavimo, sta dve, in sicer delovni zvezek TEZ ponuja več strani za opismenjevanje, saj obravnava večje število težkoč in namenja zadnjih petnajst strani italijanski slovnici in ortografiji, kot prilogo pa ponuja črkovno stavnico, ki je v delovnem zvezku AMI ni. Kot pri italijanskih učnih gradivih, tako se tudi pri slovenskih kažejo podobnosti v številu strani, namenjenih opismenjevanju, izbiri vrste papirja, barvi in velikosti črk ter barvnih slikah oz. fotografijah. Tudi med slovenskima delovnima zvezkoma se kažejo razlike v prilogah, ki so vezane na vsebine, ki jih le-ta ponujata: nalepke, številke, igra spomin z glasovi, prazna razglednica v NU1 in abeceda tiskanih in pisanih črk v LIB). Pri vseh štirih analiziranih gradivih pa so spremljevalci v celotnem gradivu različni.

Pri predstavitvi črk lahko še toliko bolj opazimo, kako sta si italijanski učni gradivi podobni med sabo. Obe začneta s predstavitvijo samoglasnikov in zaključita z enakimi tujimi črkami, vsaki črki so namenjene štiri strani in predstavljeni so vsi štirje zapisi črk (velike in male tiskane ter velike in male pisane), prikazana je smer pravilnega zapisa črk ter črke so vedno prikazane v asociaciji s predmetom, ki se začne na obravnavani glas. Malenkostne razlike se kažejo v različnem številu predstavljenih težkoč (TEZ obravnava večje število težkoč) in vrstnem redu obravnave soglasnikov. Vrstni red predstavitve črk se razlikuje tudi pri obeh slovenskih delovnih zvezkih ter samo NU1 predstavlja tuje črke, ki pa se razlikujejo od tistih, ki jih predstavljata italijanska delovna zvezka. V NU1 sta kot tuji črki predstavljeni tako Đ kot Ć. Vsaki črki sta namenjeni dve strani in pri vsaki črki je tudi prikazana smer pravilnega zapisa. Slovenskih težkoč pa ni v obeh, ker je LIB delovni zvezek, ki je namenjen izključno opismenjevanju. V le-tem so prisotne vse štiri vrste pisav, medtem kot sta v NU1 predstavljeni samo velika in mala tiskana.

Pregled vaj za razvijanje fonološkega zavedanja pokaže, da je v NU1 največja raznolikost teh vaj. V predhodno omenjenem delovnem zvezku najdemo vaje za zaznavanje in iskanje rim, zaznavanje glasu, zaznavanje mesta glasu v besedi, iskanje besed na določen glas, vaje z dolžino besed, vaje z zlogi in členjenjem in spajanjem določenih glasov, torej lahko rečemo, da je v NU1 prisotno manjše število vaj, a velika raznolikost le-teh. V ostalih treh delovnih zvezkih pa najdemo vaje samo dveh vrst, a v večjem številu. V vseh treh so prisotne vaje za zaznavanje mesta glasu v besedi, v obeh italijanskih so v velikem številu prisotne vaje z zlogi in v LIB pa še vaje za členjenje in spajanje posameznih glasov. Izpostaviti pa moramo, da je edina vrsta vaj, ki je prisotna v vseh analiziranih gradivih, vezana na zaznavanje mesta glasu v besedi.

Tudi pri grafo-motoričnih vajah in vajah za zapisovanje črk/besed/povedi sta si italijanski gradivi podobni, saj ponujata podobno število vaj za risanje ravnih in krivih črk ter veliko število vaj za urjenje zapisovanja velik tiskanih črk in vaj za samostojno zapisovanje besed z velikimi tiskanimi črkami. Podobne vaje ponuja tudi NU1. Med slovenskima delovnima zvezkoma pa so razlike izrazitejše, saj je LIB delovni zvezek, ki je namenjen, kot smo že prej povedali, izključno opismenjevanju in so v le-tem vaje za zapisovanje tako velikih kot tudi malih tiskanih črk ter tako velikih kot malih pisanih.

Pri vajah za učenje in urjenje branja se učna gradiva med seboj najbolj razlikujejo. Pri analizi vseh učnih gradiv smo opazili, da so pri vseh učnih gradivih prisotne začetne vaje za uvod v branje. V slovenskih knjigah so le-te prikazane s puščicami oziroma lokci pod črkami, ki navajajo učence v zadrževanje in vlačenje posameznega glasu in

spajanje le-tega z naslednjim glasom. V italijanskih knjigah pa je veliko vaj za branje zlogov. Obe italijanski gradivi začneta s samoglasniki in učbenik AMI nameni nekaj vaj tudi izgovarjavi le-teh, nato pa je v obeh učbenikih vsak obravnavani samoglasnik predstavljen v paru z vsakim samoglasnikom. Po teh začetnih uvodnih vajah v branje so v vseh učnih gradivih prisotne vaje za branje posameznih besed. V italijanskih učbenikih je ob zapisani besedi tudi odgovarjajoča slika, medtem ko v slovenskih tega ni. Nekaj je tudi vaj za branje slikopisov, predvsem v LIB. V vseh učnih gradivih pa je veliko besedil za urjenje branja, čeprav to na prvi pogled ni razvidno iz podatkov v razpredelnici. Razlogi za to so različni. V NU1 je besedil za branje tako malo, ker smo se pri analizi osredotočili samo na predmet slovenščino, takih besedil pa je veliko tudi pri ostalih predmetih. V LIB je branju besed, povedi in besedil namenjenih največj vaj, saj je pri vsaki črki, kateri sta namenjeni dve strani, ena stran in pol vaj za branje, razdeljenih in označenih po težavnosti. V AMI besedil ni, ker je branju namenjena druga knjiga, ki jo je učiteljica uporabljala med letom, in sicer, *Amici di classe – letture (berilo)*. TEZ pa je še nekaj dodatnega, saj ima besedila za branje tako v analiziranem delovnem zvezku *propedeutica*, ki ima posledično tudi več strani kot ostali, kot v zvezku *letture (berilo)*. Pri analizi beril pa moramo izpostaviti še eno razliko, in sicer: večinoma so berila predstavljena najprej z velikimi tiskanimi črkami in proti koncu z malimi tiskanimi, le v LIB je nekaj vaj, zapisanih s pisanimi črkami, saj je tudi res, da so pisane črke predstavljene samo v le-tem. Kar se tiče prisotnosti vaj, kjer nastopa branje v funkciji reševanja naloge, so le-te prisotne v velikem številu, tako v NU1 kot v italijanskih učnih gradivih, v LIB pa je takih vaj manj, saj je LIB delovni zvezek, ki je namenjen izključno opismenjevanju.

V zadnje podpoglavje analize pa spadajo še vse tiste vaje, ki jih ne moremo vključiti v prejšnje skupine. Med te spadajo vaje za vidno razločevanje, ki so prisotne v različnem številu v vseh gradivih, vaje za poimenovanje sličic, ki so prisotne izključno v slovenskih gradivih, in še dodatne vaje na spletnih portalih, ki jih ne ponuja LIB.

Po podrobni analizi vseh izbranih gradiv in podatkov v preglednici lahko zaključimo, da imajo vsa izbrana gradiva, tako slovenska kot italijanska, isti cilj. To pomeni, da so v vseh predstavljene velike tiskane črke tako v funkciji začetnega pisanja kot branja, in posledično je torej prisotnost in raznolikost izbranih vaj v funkciji le-tega. Vsa učna gradiva torej ponujajo grafo-motorične vaje za zapisovanje velikih tiskanih črk in besed z velikimi tiskanimi črkami ter vaje za razvijanje fonološkega zavedanja. Raznolikost in količina teh vaj pa se razlikujeta od gradiva do gradiva.

3.4.2 Analiza intervjujev

V poglavju so podrobneje predstavljeni rezultati, ki smo jih dobili s pomočjo analize polstrukturiranih intervjujev. Poglavlje smo razdelili na pet podpoglavij, ki so bila izpeljana iz raziskovalnih vprašanj.

3.4.2.1 Nastavitev začetnega opismenjevanja tako v slovenščini kot v italijanščini v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem

Pri opazovanju, kako je nastavljeno začetno opismenjevanje v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem, smo ugotovili, da se vse intervjuvanke strinjajo z naslednjimi načeli:

- vsak jezik naj poučuje ena sama oseba;
- vodilni jezik je vedno slovenščina in učiteljice morajo vsakodnevno spodbujati njeno rabo,
- pred in med začetnim opismenjevanjem se učiteljice vedno posvečajo vajam za razvijanje fonološkega zavedanja;
- nujno potrebno je sprotno usklajevanje dela med učiteljicama, ki opismenjujeta v slovenščini in italijanščini.

Učiteljica Kaja začenja odgovarjati s spomini na devetdeseta leta, ko so se na šoli, kjer je poučevala, odločili za ukinitev poučevanja v modulu. To je pomenilo, da so prešli iz stanja, ko so poučevali trije učitelji v dveh razredih, do tega, da je imel en učitelj prevalenco v razredu. Posledica tega pa je bila ta, kot pravi učiteljica, »da si prevzel dva jezika«. Na začetku so učiteljice nasprotovale tej spremembi, predvsem zaradi tega, ker je veljalo in še vedno velja splošno prepričanje, da mora vsak jezik poučevati ena sama oseba. Po vseh teh letih pa je učiteljica Kaja mnenja, da je imelo to eksperimentiranje več pozitivnih kot negativnih plati. Izjavila je, da ne more zanikati načela, ki ga podpira večina literature, in sicer »ena oseba - en jezik«, po drugi strani pa je trdno prepričana, da ko učiteljica, ki poučuje oba jezika, dobro »upravlja« oba, kar pomeni, da ne meša jezikovnih kod, lahko postane tak način poučevanja zelo pozitiven, saj kot pravi: »Uspeš koordinirati in dati na tehnico, kaj je v tistem trenutku bolj potrebno.«

Učiteljica pripoveduje, da se je tudi način opismenjevanja obeh jezikov v letih spremenil. Ko sta jezik poučevali dve ločeni figuri, sta obe učiteljici pri obeh jezikih ločeno obravnavali iste črke/glasove. Pozitivna plat takega načina je bila ta, da so imeli otroci veliko vaj za utrjevanje in glasovno zavedanje pri obeh jezikih, o čemer učiteljica

pravi, da ne škoduje. Po drugi strani pa je bilo veliko ponavljanja. Izpostavi nam primer samoglasnikov in pravi, da so samoglasniki vsem otrokom z lahkoto izgovorljivi in jih ni potrebno utrjevati pri obeh jezikih. Glas in zapis sta tako v slovenščini kot v italijanščini enaka (če opustimo široki in ozki o in e). Pri takem načinu opismenjevanja pa je bilo pomembno to, da sta učiteljici usklajevali delo, a kljub temu se je izkazalo, da je bilo vsega preveč. Danes je drugače. Opismenjevanje temelji na slovenskem jeziku in italijanščina je jezik, ki se priključi. Na tak način ni ponavljanja in pri obeh jezikih se utrjujejo le glasovi, ki so si med sabo različni, oziroma glasovi, pri katerih se pri obeh jezikih spremeni zapis. Na šoli, kjer poučuje učiteljica Kaja, je ustaljena navada, da poučuje v prvih treh razredih oba jezika ena oseba. Trenutno pa premišljuje, ali bi tudi oni opustili tak način poučevanja in prešli na način ena oseba - en jezik. V četrtem in petem razredu sta jezika že ločena. Kot razlog za to spremembo učiteljica izpostavlja nizek standard znanja slovenskega jezika med učenci. Razlaga nam, da je tak način poučevanja, kjer ena oseba poučuje dva jezika, mogoč, ko je materni jezik otrok v razredu slovenski, in tako je bilo v devetdesetih letih, ko so bili učenci v razredu večinoma slovensko govoreči in niso imeli vsakodnevnih možnosti, da bi uporabljali italijanščino. Kot nadaljuje učiteljica Kaja, pa smo danes priča situaciji, ko je »italijanščina jezik igre, sproščenosti, televizije, video-igric, dejavnosti«.

Kot pravi, tudi smernice izpostavljajo dejstvo, da naj bi bil vsak jezik ločen in učitelji naj bi obdelali vse vsebine pri vsakem jeziku. Podrobnih navodil, kako bi bilo treba opismenjevati, pa v italijanskih smernicah ni. Učitelj si izbere način opismenjevanja glede na razredno populacijo, glede na to, kateri jezik je večinoma prisoten v razredu, in glede na dejanske primanjkljaje, ki se kažejo v znanju razredne skupnosti.

Učiteljici Dana in Alja poučujeta v istem razredu, prva slovenščino in druga italijanščino. V prvi vrsti sta izpostavili dejstvo, da poteka opismenjevanje v slovenščini in se potem italijanščina doda. Prvi mesec, kot pravi učiteljica Alja, pa se ubadajo s takimi stvarmi, »ki so za vrtec«, kot so pregrafizem, orientacija na listu, smer pisanja, drža pisala, pravilna drža pri sedenju, sledenje črtkani črti, fini-motoriki in še marsikateri drugi stvari, ki jih učiteljica Alja definira kot osnove za začetno opismenjevanje. Izbira zvezkov pri opismenjevanju pa je stvar učiteljice. Učiteljica Dana nam pove, da sredi oktobra začne pri slovenščini obravnavati prve črke, kolegica Alja pa obravnava nato iste črke pri italijanščini, a tako, da jih samo povzame in utrjuje glasovno zavedanje letih. Obe izpostavita, da je sodelovanje ključnega pomena. Problem pa nastane, ko knjigi, ki ju uporabljata, ne sledita istemu zaporedju črk. To se pokaže zelo hitro, saj,

kot pravi učiteljica Alja, začne slovenska knjiga tako s samoglasniki kot s soglasniki (A, I, O), ki jih potem vežejo, in na tak način pripravlja otroke na učenje branja. Učiteljica Alja pravi, da je potrebno za branje pri italijanščini poznavanje večjega števila črk in tudi težkoč je več, zaradi tega ponujajo italijanski učbeniki najprej samoglasnike, saj so italijanske besede po sestavi povsem različne od slovenskih. Učiteljica Alja nadaljuje, da se sodelovanje še dodatno zaplete, ko italijanski učbenik ponudi zgodbo, ki sledi zaporedju črk. Učiteljici pa rešita težavo tako, da učiteljica, ki poučuje italijanščino, počaka, da obravnava kolegica, ki poučuje slovenščino, črko, ki je na vrsti v italijanski knjigi, ali pa da obravnavajo novo črko pri italijanščini in jo posledično pri slovenščini obdelajo hitreje. Zadnja rešitev pa predstavlja bolj izjemo kot pravilo.

Učiteljica Dana se pri obravnavi črk ravna po priročniku *Opismenjevanje in razvoj vseh čutil*, ki je osnovan na tem, da morajo otroci vsako črko doživeti skozi vseh petih čutil. Tako je povedala učiteljica Dana, da »črko izdelajo, narišejo, zaplešejo, pokažejo, doživijo, jo dobesečno prebavijo«. Za vsako črko je v priročniku učna priprava, ki nudi učiteljem iztočnice za nadaljnje delo. Vsaka črka ima svoj znak, ki je otrokom v veliko pomoč pri začetnem učenju, ko se komaj učijo glasu in zapisa posameznih črk. Tudi učiteljica Alja, ki priročnika ne uporablja, pravi, da je metoda res dobra in učinkovita, a da se predstavi težava, ko ponuja italijanska knjiga totalno drugačne znake. Nadaljuje, da podobnega priročnika za začetno opismenjevanje v italijanskem jeziku ni, a doda, da si lahko vsaka učiteljica z malo domišljije in dolgoletnimi izkušnjami veliko pomaga ter poišče lastno pot opismenjevanja v italijanščini na podoben način.

Učiteljici Vanja in Nelida poučujeta obe slovenski jezik in pri obeh je ustaljena navada, da se poučevanje jezika vedno loči. Kot nam je povedala učiteljica Vanja, so imeli v letošnjem šolskem letu na eni izmed šol srečo, da so imeli celo tri figure, za tri jezikovne kode, in sicer za slovenščino, italijanščino in angleščino. Obe učiteljici, kot vse prejšnje, sledijo načelu, da se opismenjuje najprej v slovenščini, italijanščina pa se temu prilagaja. Učiteljica Vanja pravi »ko otroci že obvladajo na en določen način črke in začetke bralne tehnike, se pri italijanščini dodaja težkoče, ki so pač v učnih načrtih«. Obe učiteljici, kot tudi učiteljica Kaja, razlagata, da so pred leti opismenjevali vzporedno pri obeh jezikih, a nadaljujeta, da se to ne dogaja več. Kot učiteljica Kaja, tako tudi učiteljici Vanja in Nelida izpostavljata, da je današnji problem začetnega opismenjevanja nizek jezikovni nivo otrok, a k temu še dodata, da je tudi nepripravljenost iz vrtcev negativen dejavnik, ki vpliva na opismenjevanje. Na šolah, kjer poučujeta, se opismenjuje najprej v slovenščini, prvotni zapis posamezne črke je torej samo v slovenščini, pri italijanščini pa se potem utrjujejo in opravljajo vaje za

glasovno zavedanje. Učiteljica Nelida pa k temu še doda, da se pri nastavitvi začetnega opismenjevanja vedno tudi izhaja iz specifičnih potreb same razredne populacije, saj so si razredi med sabo zelo različni. To pogojuje učiteljevo delo in pripravo na opismenjevanje. Nadaljuje, da se začenja najprej vokalno v slovenščini, nato grafično in šele nato se dopolnjuje v italijanščini, prav zaradi tega, da ni ponavljanja. Zaključuje pa, rekoč, da je usklajevanje med učitelji bistvenega pomena, in to se dogaja tedensko in vse šolsko leto.

Učiteljica Roza pa se ne strinja z učiteljico Kajo o načinu opismenjevanja obeh jezikov s strani ene učiteljice. Na različnih šolah, kjer je poučevala v prejšnjih letih, je imela možnost opazovati, kako je ena sama učiteljica opismenjevala oba jezika, in je mnenja, da je prihajalo na tak način do velike zmede. Mnenja je, da je otrokom istočasno učenje dveh jezikov velik napor in da sta zaradi tega dve ločeni figuri boljša izbira. Pravi: »Otroci si z dvema figurama drugače zapomnijo.« To velja predvsem za italijanščino, kjer je veliko težkoč. Tudi ona, kot prejšnje učiteljice, izpostavi, da je slovenščina vodilni jezik, a kot učiteljici Alja in Dana prizna, da se lahko zgodi, da obdelajo pri italijanščini kakšno črko pred slovenščino prav zaradi različnega vrstnega reda jemanja črk v slovenskih in italijanskih učbenikih. Tudi ona izpostavi, da se pri slovenščini začne takoj s samoglasniki in soglasniki, kar privede kmalu do vezanja glasov in posledičnega učenja branja, medtem ko se v italijanščini začne s samoglasniki prav zaradi tega, ker so italijanske besede drugače strukturirane. Tudi ona začenja opismenjevanje s pregrafizmom in šele po mesecu dni od začetka šolskega leta sledijo prve črke. Začenja z velikimi tiskanimi in v zadnjih letih se večinoma poslužuje obravnave črk preko vseh čutil. Vedno pa je prisotna tudi igra. Povedala je, da »delamo na tem, da otroci doživijo te črke celostno«. Prizna, da se takšen način dela dolgoročno obrestuje, saj se v otrokovem spominu ustvari neka slika, asociacija, ki jo po potrebi otrok prikliče takoj v spomin in jo pravilno uporabi. V glavnem pravi, da sledijo pri začetnem opismenjevanju italijanskim šolskim smernicam z edino razliko, da obravnavajo v prvem razredu samo veliko in malo tiskano abecedo, v drugem pa preide na pisano, to tudi zaradi tega, ker so otroci v drugem razredu motorično bolj razviti.

Učiteljica Era potrjuje, kar so povedale prejšnje učiteljice. Začetek opismenjevanja zaznamujejo pregrafizem, grafo-motorične vaje in orientacija na listu. Tudi ona začne le sredi oktobra s prvimi glasovi in velikimi tiskanimi črkami, ki jih obdelata do decembra oz. tudi februarja, odvisno pa je od razredne populacije. Po veliki tiskani abecedi je na vrsti mala tiskana, pri kateri se ne posvečajo podrobno zapisovanju, saj je pomembna

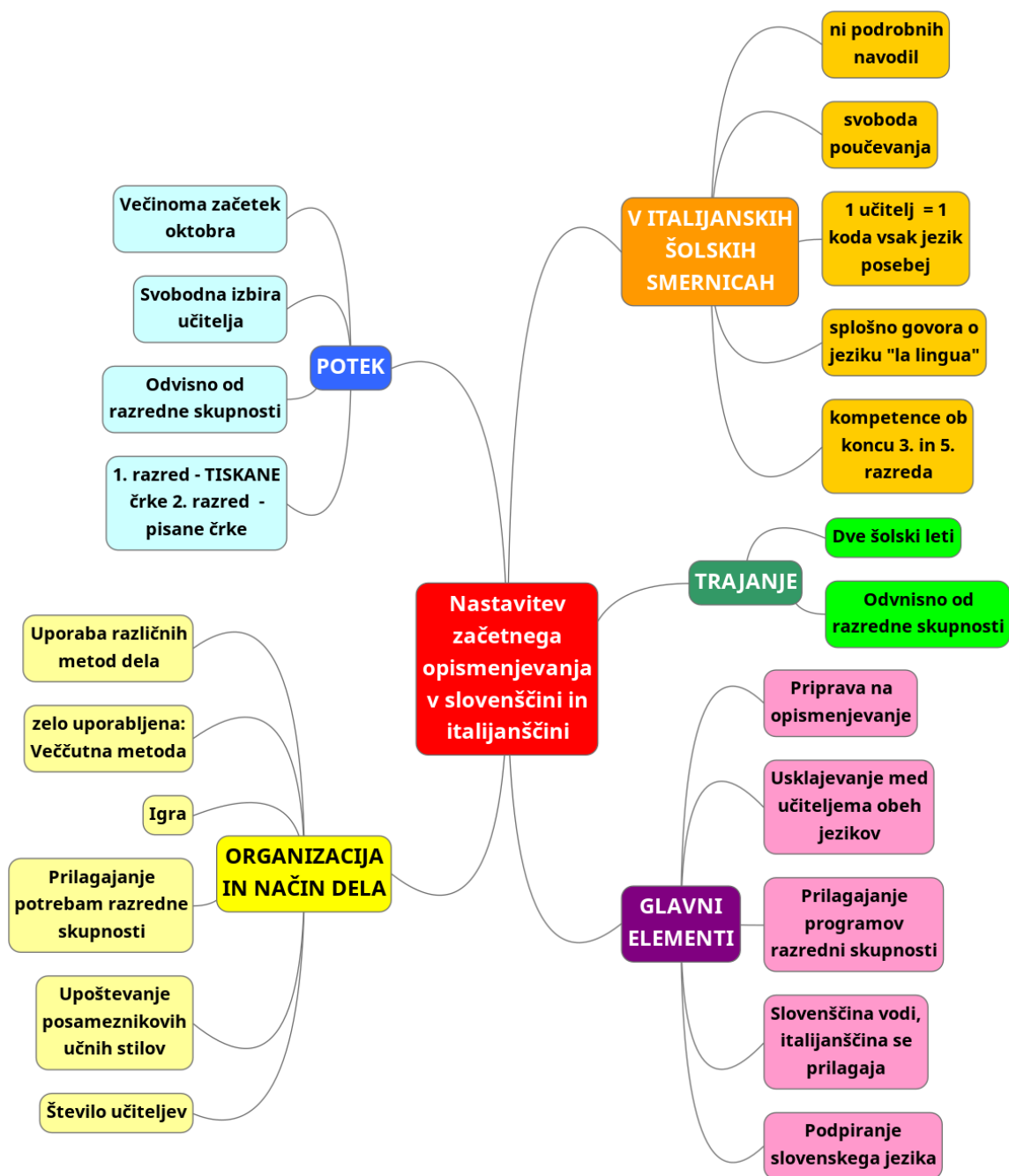
večinoma za branje. Pisano abecedo pa jemljejo v drugem razredu. Tudi ona, kot učiteljica Roza in Dana, se je v zadnjih letih preizkusila v opismenjevanju z več-čutno metodo, ki se ji zdi zelo v redu. Razložila nam je, da ima vsaka obravnavana črka svoj gib, med katerim si otrok izgovarja odgovarjajoči glas in se v njem prižge asociacija gib-glas. Kot vse ostale učiteljice izpostavlja, da je pri opismenjevanju vodilni slovenski jezik, a je velika težava, s katero se srečuje, pomanjkanje znanja slovenskega jezika med razredno populacijo, kar vodi do tega, da je tudi opismenjevanje drugače strukturirano. Kako naj se organizira opismenjevanje, pa je izbira vsake posamezne učiteljice. Italijanske šolske smernice dajejo veliko svobode.

Nazadnje smo še povprašali učiteljice za mnenje o sukcesivnem opismenjevanju. Dobili smo različne odgovore, med katerimi so tri učiteljice že slišale za pojem sukcesivno opismenjevanje, ostale štiri pa ne. Učiteljica Era nam je priznala, da za ta način opismenjevanja ni še nikoli slišala. Povedala nam je tudi, da ker poučuje v glavnem slovenščino, se s poučevanjem italijanščine ne ukvarja. Tudi učiteljica Roza, kot učiteljica Era, ne pozna tega načina opismenjevanja in ni o njem niti premišljevala, a je še dodala, da je po njenem mnenju tak način opismenjevanja v šolah s slovenskim učnim jezikom neizvedljiv in kot razlog izpostavlja razliko med italijanskimi in slovenskimi učbeniki. Pripravljena pa bi bila, da ga preizkusi. Tudi učiteljici Dana in Alja pravita, da za tak način opismenjevanja nista slišali, in nadaljujeta, rekoč »pri nas ni tako«. Skupaj pa ugotavljata, da je njihov način opismenjevanja v nekaterih obrisih podoben sukcesivnemu, predvsem kar se tiče tega, da se opismenjuje najprej v slovenščini in da se pri italijanščini ne obdela črk na novo, da ne bi bilo vse skupaj preveč ponavljajoče se in dolgočasno. V zvezi s sukcesivnim opismenjevanjem pa učiteljica Alja nadaljuje, rekoč, da »je v celoti, kot se prikaže, neizvedljivo v momentu, ko imaš učence različnih maternih jezikov«. Učiteljice Kaja, Nelida in Vanja, ki so že preizkusile tak način opismenjevanja, pa pravijo, da se je taka izbira pozitivno obrestovala. Tudi učiteljica Kaja, kot učiteljica Alja, pravi, da je pogoj za uspešnost takega načina opismenjevanja ta, da je materni jezik večine otrok v razredu slovenščina, a doda, da je dandanes problem tudi ta, da je znanje slovensko govorečih otrok zelo šibko, in je prepričana, da bi moralo biti današnje opismenjevanje v slovenščini na ravni poučevanja drugega/tujega jezika. Tako pravi »je izginila figura slovenščine kot J1«. Učiteljici Nelida in Vanja pa pravita, da je glavna težava pri uresničenju takšnega načina opismenjevanja prav sodelovanje, usklajevanje in koordinacija med učiteljema, ki poučujeta slovenščino in italijanščino. Razlagata, da mora pri takšnem načinu opismenjevanja učitelj, ki poučuje italijanščino, opustiti

sledenje učbeniku in sprejeti dejstvo, da bo na začetku z razredom delal drugačne vaje, grafo-motorične, vaje za razvijanje fonološkega zavedanja, in bo samo kasneje obravnaval razlike med jezikoma.

Iz zgornjih odgovorov lahko povzamemo, da je skoraj na vseh šolah, kjer poučujejo naše intervjuvanke, izjema je le ena, ustaljena navada ta, da sledijo principu »en jezik - ena oseba«, kar pomeni, da poučujeta slovenščino oziroma italijanščino dve različni učiteljici, in tak način poučevanja navajajo tudi italijanske smernice, v katerih pa ni podrobnih navodil, kako poučevati posamezne jezike. Samo na eni šoli je še v veljavi eksperimentiranje iz devetdesetih let, ko so se odločili, da opustijo poučevanje v modulu¹¹, in se odločili za figuro učitelja, ki ima prevalenco predmetov v razredu, kar je posledično pomenilo, da je poučeval oba jezika. Učiteljica, ki poučuje na tej šoli, je pojasnila, da se na začetku učiteljice niso strinjale s tako porazdelitvijo, a se je po njenem mnenju kasneje izkazalo, da ima taka porazdelitev več pozitivnih kot negativnih plati. Kljub temu pa je dodala, da ga na šoli, kjer poučuje, nameravajo opustiti, ker se, kot so izpostavile vse ostale učiteljice, spopadajo z nizkim jezikovnim znanjem slovenskega jezika. Kljub skromnemu znanju slovenskega jezika, ki ga imajo otroci, ki se vpišejo in obiskujejo šole s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem, so vse učiteljice povedale, da se opismenjuje najprej v slovenskem jeziku, italijanščina pa sledi in se letemu prilagaja, pri čemer so vse učiteljice, ki že poučujejo ločeno oba jezika, izpostavile pomen usklajevanja, dogovora in pomoči med učiteljicama, ki poučujeta jezika. Vse učiteljice pravijo, da začnejo z obravnavo prve črke abecede šele po enem mesecu od začetka pouka, saj namenijo začetne tedne vajam za pregrafizem, orientaciji na listu, smeri pisanja, drži pisala in škarij, pravilnemu sedanju, torej tistim vajam za grafo in fino-motoriko, ki so osnova za začetno opismenjevanje. Te spretnosti pa bi morali otroci, po mnenju petih učiteljic, že pridobiti v vrtcu. Vse učiteljice začnejo tam nekje oktobra s prvimi velikimi tiskanimi črkami in glasovi. Delo je organizirano skoraj v celoti tako, da je slovenščina vodilni jezik, kar pomeni, da se obravnava črka/glas pri slovenščini, utrjujejo jo pri italijanščini, čeprav nam je pet učiteljic povedalo, da se občasno zgodi, da se kakšna črka obravnava prej v italijanščini. Razlika v vrstnem redu črk v slovenskih in italijanskih učbenikih oziroma delovnih zvezkih in sama sestava besed v slovenščini in italijanščini privede včasih do tega, da se črka obravnava najprej pri italijanščini. Tudi pri časovni razporeditvi obravnave velikih tiskanih črk se šest učiteljic strinja s tem, da je to odvisno od razredne skupnosti, ki se razlikuje iz leta v leto in le-tej učitelji prilagajajo programe. Za velikimi

tiskanimi črkami pridejo male tiskane črke, ki kot pravi ena izmed učiteljic, se obravnavajo zelo na hitro ter samo v funkciji nadaljnega učenja branja. V drugem razredu pa se nato obravnava tako velika kot mala pisana abeceda. Dodatna razlika, ki jo navajajo učiteljice, med slovenščino in italijanščino in ki je razvidna tudi iz analize gradiv, je ta, da se v slovenščini obravnavajo takoj samoglasniki in soglasniki, s katerimi se lahko tvorijo krajše in daljše besede, ki predstavljajo uvod v branje. Glede na to, da je italijanska sestava besed povsem drugačna, ponujajo italijanski učbeniki najprej obravnavo vseh samoglasnikov in šele nato soglasnike in posledično tvorjenje zlogov za branje. V obeh analiziranih italijanskih učbenikih je to lepo predstavljeno. Tudi ko smo povprašali učiteljice, kaj pravijo smernice glede opismenjevanja, so nam vse povedale, da je za naše smernice značilna »avtonomija poučevanja«. Učitelj sam odloči, kdaj, kako, na kakšen način bo obravnaval vsebine, smernice pa določajo le cilje in kompetence, ki jih morajo učenci dosegati ob zaključku tretjega in petega razreda. Učiteljice vedo, da imajo za opismenjevanje dve leti časa, kdaj in kako bodo nekaj obravnavale, pa je svobodna izbira vsake posebej.



Slika 3: Nastavitev začetnega opismenjevanja tako v slovenščini kot v italijanščini v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem.

3.4.2.2 Razvijanje fonološkega zavedanja pri začetnem opismenjevanju tako v slovenščini kot v italijanščini

Pri ugotavljanju, kako učiteljice razvijajo fonološko zavedanje pri začetnem opismenjevanju, so si bili odgovori intervjuvank podobni pri naštevanju vrste uporabljenih vaj, različni pa po načinu in metodi dela. Vse pa so izpostavile ključni pomen razvijanja fonološkega zavedanja pred in med začetnim opismenjevanjem.

Učiteljica Kaja pravi, da se prvi mesec ob začetku šolskega leta posveča vajam za razvijanje fonološkega zavedanja z namenom, da otroci pridobijo podlago za nadaljnje opismenjevanje, in točneje, za tisti trenutek, ko bodo morali prepoznavati glas v povezavi s črko. Povedala nam je, da »glasovno zavedanje zagotovo temelji na igri in fiziološkem zaznavanju glasu«. Z različnimi začetnimi vajami v tej smeri skuša otroke navdušiti nad črkami, da potem komaj čakajo obravnavo prve črke. Da jih še dodatno motivira, začenja vedno s pripovedovanjem zgodbe o nastanku črk, kjer rojstvo črk poveže s pračlovekom. Otrokom pripoveduje, da »črk ni bilo. Glasovi so nastali pri pračloveku, ko je imel potrebo komunicirati, na primer, da bi se zmenil za lov.« Pripoveduje jim, kako se je v pračloveku porodila želja po komunikaciji, in potem se ta želja rodi tudi v njih. Ker poučuje oba jezika in si lahko sama porazdeljuje ure glede na potrebe razredne skupnosti, nam pojasnjuje, da se tak uvod dogaja izključno pri slovenščini in ima na začetku le tretjino ur italijanščine, med katerimi vadi tudi glasovno zavedanje. Pri italijanščini pa se posveča predvsem samoglasnikom, saj so italijanske besede drugače strukturirane, a po drugi strani tudi lažje berljive. Sprva se torej posveča samo glasovnemu zavedanju. Ko vključi še pisne znake, se vajam za glasovno zavedanje še vedno posveča, a v manjši meri.

Pri razvijanju fonološkega zavedanja pa si pomaga predvsem z analizo najrazličnejšega slikovnega materiala in za tem tudi z ogledalom. V razredu najprej vsi skupaj opazujejo najrazličnejše slike in prepoznavajo, kaj je narisano na njih, nato si učiteljica izmisli razne vaje za razvijanje glasovnega zavedanja, kot so na primer: kaj se začne z glasom ..., kaj se zaključi z glasom ..., kaj se začne z istim glasom, ali pa tudi prepoznavanje napak v izgovarjavi kakega sošolca. Za tem učiteljica vključi tudi ogledalo, predvsem ko se pojavijo težave pri izgovarjavi določenega glasu. Ogledalo jim pomaga, da opazujejo svoja usta, medtem ko izgovarjajo določen glas, prepoznajo gibe in sami vidijo, kje zgrešijo, in poiščejo način, kako morajo pravilno postaviti jezik in usta.

Učiteljici Vanja in Nelida sta mnenja, da je količina in vrsta vaj za razvijanje fonološkega zavedanja odvisna od razredne populacije in predvsem od jezikovnega nivoja le-te. Če je jezikovni nivo razreda višji, lahko vključujejo tudi bolj zapletene vaje za razvijanje glasovnega zavedanja, drugače pa, kot pravi učiteljica Vanja, se moraš posvetiti osnovnim vajam. Večinoma delajo vaje za prepoznavanje mesta glasu v besedi in letos je bilo takih vaj veliko, saj nekateri niso prepoznali slovenskih fonemov. Učiteljica Nelida se pri vajah za razvijanje fonološkega zavedanja veliko poslužuje metode zaznavanja preko vseh čutil. Učiteljica Vanja pa izpostavi dejstvo, da so vaje za razvijanje fonološkega zavedanja (npr. poslušanje in iskanje prvega glasu v besedi) »delo, s katerim se je treba spoprijeti v vrtcu«, ter nadaljuje, da je takih vaj v vrtcu premalo oziroma jih sploh ni.

Tudi učiteljici Dana in Alja pravita, da je razvijanje glasovnega zavedanja pred opismenjevanjem nujno, in sicer učiteljica Dana pravi takole: »To mora biti. Brez tega ne gre. To mora biti od samega začetka, še preden začnemo z znakom za posamezno črko.« Učiteljica Alja pa to še potrdi, rekoč: »Uvod v opismenjevanje je to, da otrok sliši glas.« Obe razlagata, da se večkrat zgodi, da obravnavata glas in zapis za posamezno črko v dveh ločenih urah: prvo uro se poigravajo samo z glasom, izvajajo gib za glas, doživijo zgodnico ali pesmico na določen glas in šele naslednjo uro jo zapisujejo v zvezek. Z vajami za razvijanje fonološkega zavedanja se torej ukvarjata pred pisanjem in tudi onidve se v največji meri poigravata s posameznimi glasovi v besedah, npr.: kje slišiš glas? Pobarvaj sličice, ki se začenjajo z istim glasom. Kje je določen glas v besedi? Katera beseda v vrsti se začinja kot prva? Poleg vaj na listu učiteljica Dana uporablja tudi konkretne predmete, ki jih morajo učenci postaviti na pravilno mesto, glede na to, kje se nahaja glas, ki ga obravnavajo. Vaje z glasovi pa alternirajo še z vajami z dolgimi in kratkimi besedami ter z vajami z zlogi. Učiteljica Alja pa poudarja, da mora biti vsaka vaja vključena v neki kontekst, imeti svoj okvir, da otroci razumejo smisel v navodilu posamezne vaje. Vaje morajo biti take, da pritegnejo njihovo pozornost. Učiteljica Dana pravi, da potekajo vaje za glasovno zavedanje večinoma ustno. Najprej začnejo vsi skupaj z istimi vajami in med potjo vidijo, kako se otroci odzovejo. Če so težave, se otrokom posvečajo individualno. Kot pravi učiteljica Alja, »individualiziraš, potem ko vidiš, da so problemi pri začetnem opismenjevanju«. Individualizirano delo pa poteka večinoma v pisni obliki, ustno kar se da. Če pa učiteljice menijo, da so še dodatni problemi, otroka napotijo na pregled k logopedu.

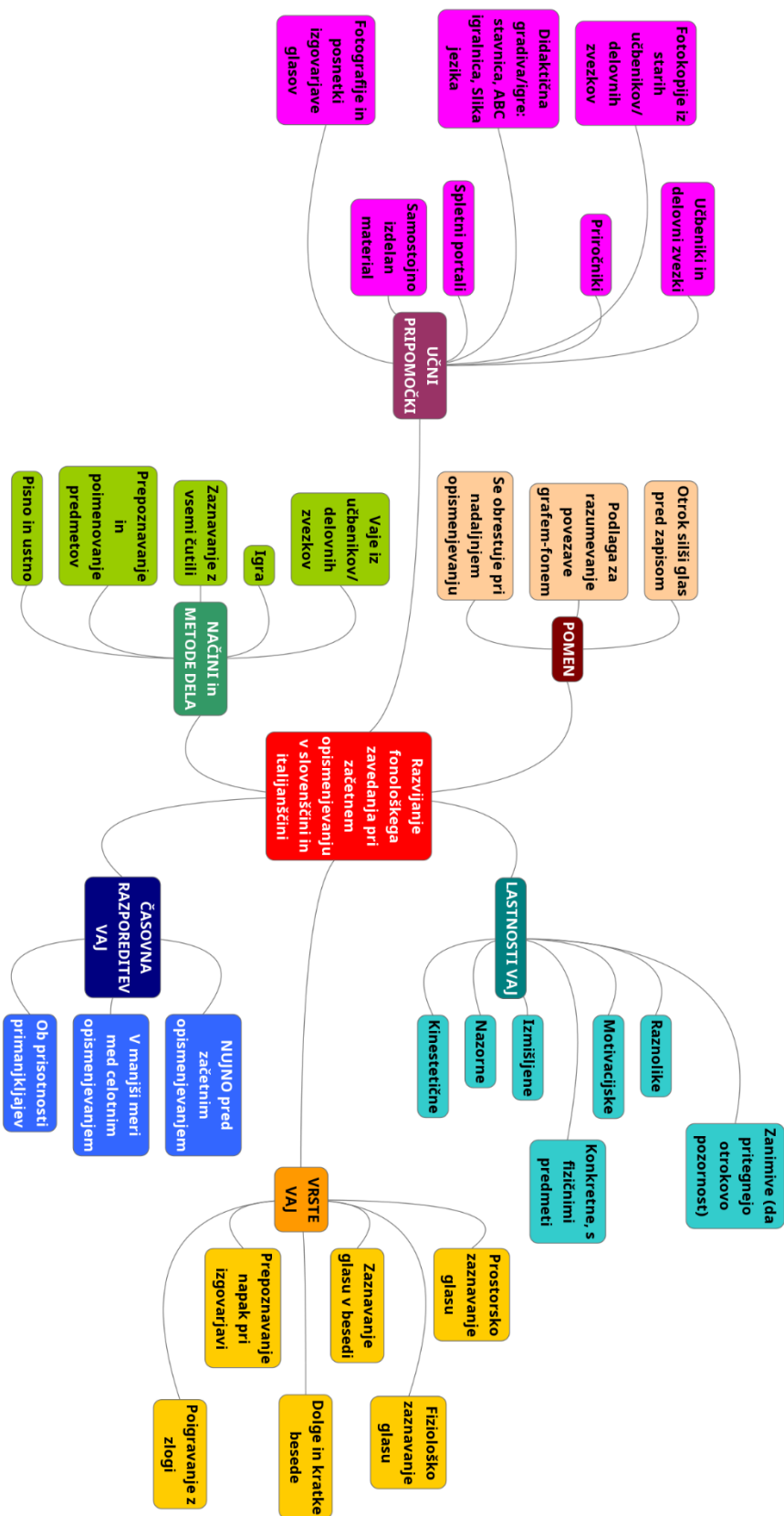
Kot učiteljica Kaja tudi učiteljica Roza dela vaje za razvijanje fonološkega zavedanja predvsem ustno in v obliki igre, ki je za otroke velika motivacija. Veliko vaj si

izmisli sama in vanje vključi tudi gibanje. Tudi ona našteva med vajami prepoznavanje mesta glasu v besedi ter ločevanje med kratkimi in dolgimi besedami. Pravi pa, da se te vaje za glasovno zavedanje obrestujejo pri nadaljnjem opismenjevanju.

Tako učiteljica Roza kot Era pa sta izjavili, da je treba biti pri poučevanju v prvem razredu »malo klovnski«. Učiteljica Era našteva, da si mora učitelj stalno nekaj novega izmišljevati: skakanje, ploskanje, vse mogoče, da otrok sliši, doživi ter ponotranji te glasove. Kot prejšnje učiteljice, tudi učiteljica Era ponavlja prisotnost igre. Za razvoj fonološkega zavedanja se tudi učiteljica Era osredotoča na dolge in kratke besede, na določanje mesta glasu v besedi, ploskanje zlogov in pravi, da je prvi mesec namenjen zavedanju glasu. Kot pravi: »To delamo vedno, za vsako črko in stalno, ko vidiš, da je kakšen primanjkljaj.« Učiteljica Roza pa zaključi, da se vaje za razvijanje fonološkega zavedanja obrestujejo pri nadaljnjem opismenjevanju in to predvsem takrat, ko imaš otroke, katerih materni jezik je italijanščina in nekaterih slovenskih glasov sprva ne slišijo.

Na vprašanje, katere so tiste vaje, ki jih učiteljice uporabljajo za razvijanje glasovnega zavedanja, so vse intervjuvanke omenile vaje za prepoznavanje glasu v besedi (mesto glasu v besedi, začetni, vmesni in končni glas, besede, ki se začnajo ali končujejo na isti glas, itd.), prepoznavanje dolgih in kratkih besed ter manipuliranje z zlogi. Učiteljica Vanja, ki je zelo kritična do pripravljenosti otrok s strani vrtcev, pravi, da mora pred temi vajami razvijati tudi prostorsko zaznavanje in zaznavanje glasov v prostoru, take vaje, ki bi jih morali po njenem mnenju otroci preizkušati že v vrtcu. Učiteljica Kaja pa, ki se je veliko let izobraževala prav na področju opismenjevanja, razlaga, da se pri vajah za razvijanje fonološkega zavedanja poslužuje tako sličic kot ogledala. Povedala nam je, da skupaj z otroki opazujejo različne slike, poimenujejo predmete in se igrajo z glasovi in zlogi v dobljenih besedah. Otroci se med sabo pogovarjajo in tudi popravljajo eden drugega. Poleg slik pa je edina izmed učiteljic omenila kot pripomoček za te vaje ogledalo, za katero pravi, da je pomembno predvsem za tiste učence, ki imajo težave pri izgovarjavi glasov, saj na takšen način tudi fiziološko zaznajo glas. V ogledalu vidijo, kako učiteljica postavi usta, jezik, zobe pri izreki določenega glasu, in sami posnemajo ter se zavedajo morebitnih napak. Nobena učiteljica pa ni omenila uporabe specifičnih učbenikov za take vrste vaj. Vsaka ima svoj način in vse si večinoma vaje izdelajo oziroma izmislijo same, saj so mnenja, da morajo biti vaje take, da pritegnejo učenčevo pozornost. Tri učiteljice se poslužujejo igre, dve si vaje strukturirajo tako, da otroci doživijo vsako črko/glas in jo zaznajo preko vseh čutil, za dve pa mora biti vedno prisotna motivacija, ki je po mnenju učiteljice Kaje

pogoj, da otroke navdušiš za katerokoli stvar. Iz odgovorov smo izvedeli tudi, da se pet učiteljic s temi vajami ukvarja na začetku šolskega leta, pred pisanjem, ker so podlaga za kasnejše obravnavanje posameznih črk, kot nam je obrazložila učiteljica Kaja. Dve učiteljici izpostavita, da so te vaje prisotne v večji ali manjši meri vse šolsko leto in predvsem takrat, kot pravi učiteljica Era, ko se učitelj zaveda nekaterih primanjkljajev. Kot je razvidno iz vseh intervjujev in kot je izpostavila tudi učiteljica Roza, se vaje za razvoj fonološkega zavedanja opravljajo pri obeh jezikih, saj se tak način dela obrestuje pri nadaljnjem opismenjevanju. Kot pa izpostavijo štiri učiteljice, je količina in vrsta vaj odvisna od razredne skupnosti, toda resnica, kot pravita učiteljica Alja in Dana, pa je ta, da medtem ko so bile nekoč take vaje za otroke lahke in samoumevne, so danes zanje zelo težke. Posebnosti razvijanja fonološkega zavedanja pri začetnem opismenjevanju prikazujemo s pomočjo tematske mreže.



Slika 4: Razvijanje fonološkega zavedanja pri začetnem opismenjevanju tako v slovenščini kot v italijanščini.

3.4.2.3 *Težave pri razvijanju fonološkega zavedanja pri začetnem opismenjevanju tako v slovenščini kot v italijanščini*

Pri ugotavljanju, katere so težave učencev pri vajah za razvijanje fonološkega zavedanja, nismo dobili specifičnega odgovora, saj so vse intervjuvanke izpostavile različne vrste težav, a so kljub temu vse povedale, da so težave povsem odvisne od značilnosti razredne populacije.

Na vprašanje, kaj predstavlja učencem največje težave pri vajah za razvijanje fonološkega zavedanja, je učiteljica Kaja odgovorila takole: »Najtežji so glasovi, ki jih drugače izgovarjaš v enem in drugem jeziku. Nekaterih glasov ni ali so drugačni.« Pri odpravljanju teh težav pa je učiteljica Kaja trdno prepričana, da je treba najprej začeti pri otroku. Ozavestiti ga je treba težave in mu ponuditi strategije za izboljšanje oz. odpravljanje le-te. Tako pravi: »Ozaveščanje je moč za tvojo rast!« Sama opaža, da ko se predstavijo težave z glasovi, se starši ustrašijo, da ne bodo kos težavam, in se obrnejo na logopeda. Prav zaradi tega učiteljica Kaja ravna takole, da v prvi vrsti opremi otroka z vajami v obliki igre za vsakodnevno domače delo, ki jih lahko učenec opravlja sam s tem, da ga starši le spremljajo. Ko se otrok zaveda težave, si prevzame odgovornost, si želi spremembo in takrat ga učiteljica opremi na tak način, da lahko sam razume, kje je težava in kako jo lahko sam odpravi in posledično tudi reši. Res pa je tudi to, da so si otroci med sabo različni in da vsakemu ustreza lasten način učenja in usvajanja, ki ga mora učitelj upoštevati, ko mu želi pomagati. Individualizacije je vedno več, predvsem pri vajah za fonološko zavedanje.

Tudi učiteljici Dana in Nelida pravita, da težav ne moremo posplošiti, ampak so odvisne od posameznika do posameznika. Učiteljica Dana pravi, da je za otroke vsekakor najtežje prepoznavanje vmesnega glasu v besedi, a nadaljuje, da jim postane razumevanje lažje, ko spoznajo in razumejo povezavo fonem-grafem, kar je potem tudi osnova za branje. Učiteljica Nelida pa pravi, da jim predstavlja težavo tudi vezava dveh črk, in sicer to, da držijo prvi glas in ga spajajo z drugim. Pri reševanju tega problema uporabljata učiteljici dve različni strategiji na podlagi igre. Učiteljica Nelida se poslužuje tobogana. Obrazložila nam je, da si vsak otrok nariše tobogan. Posamezne črke-glasovi gredo na tobogan in se po njem spustijo do prijateljice druge črke. Medtem ko se črka/glas spušča po toboganu, otrok vleče glas. Učiteljica pravi, da je bilo to vlečenje črk težavno za nekatere otroke, a se je vsakodnevna vaja obrestovala pri branju. Učiteljica Vanja pa je uporabljala za motivacijo živali. Sprva je vsak otrok imel svojega polža in se počasi premikal in vlekel glasove. Za tem pa je prišla miška, ki je glasove povezovala hitreje.

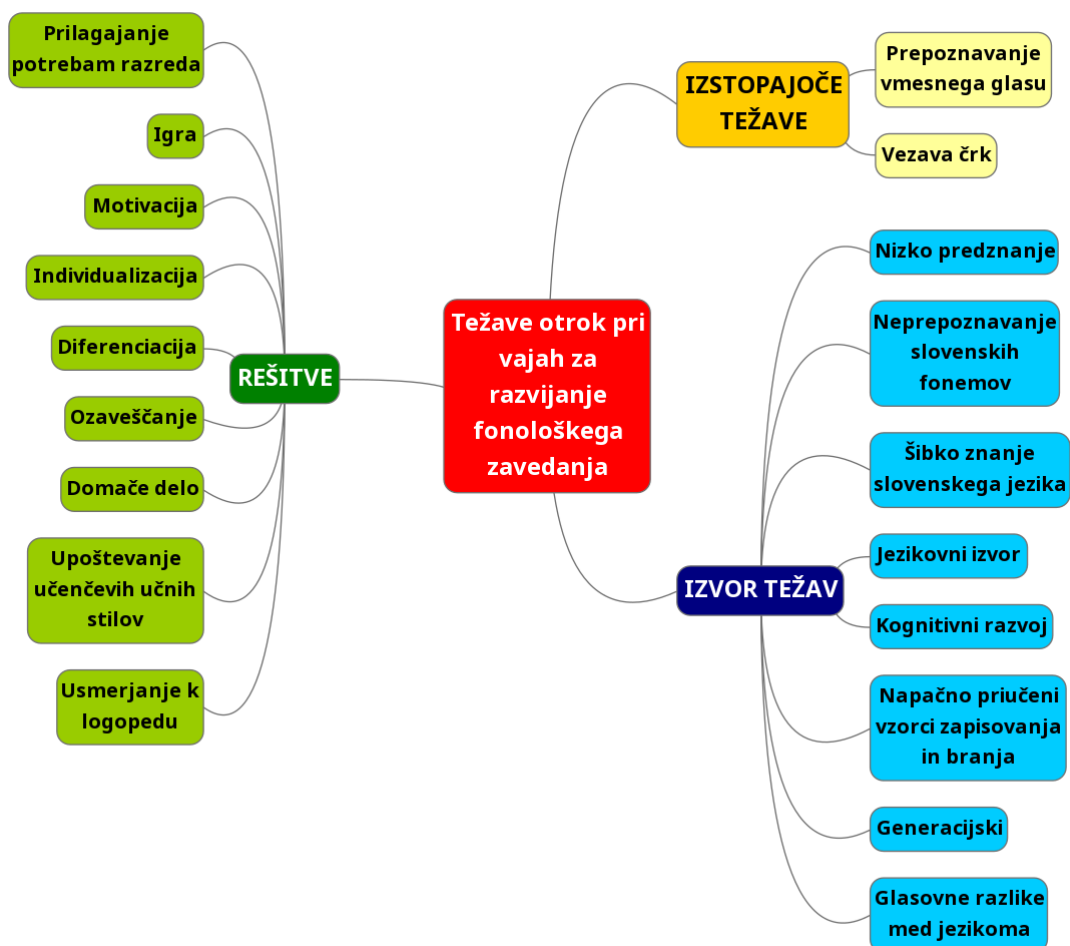
Tudi učiteljici Dana in Alja pravita, da so težave pri glasovnem zavedanju odvisne od skupine do skupine, vsekakor je po njunem mnenju iz leta v leto slabše. Tudi onidve navajata ugotavljanje glasu na sredini in na koncu kot vaji, ki delata učencem največje težave. Učiteljica Alja pravi, da je jezikovna raven znanja jezika pri otrocih zelo nizka in nekaterih glasov sploh ne slišijo. Tudi učiteljica Dana, kot učiteljici Nelida in Vanja, si pri učenju vezave glasov pomaga z neko tretjo strategijo »hišk«. Vsaka črka ima svojo hiško in gre na obisk k drugi črki. Med potjo učenci držijo posamezne glasove in končni cilj tega je, da ne črkujejo pri branju. Branje pa uči po zlogih in tudi ona prilagaja različne bralne strategije posameznim učencem.

Tudi učiteljica Roza izpostavlja, da so težave pri glasovnem zavedanju odvisne od otroka do otroka. Pravi, da »vsak otrok ima ena močna in ena šibkejša področja«, torej ni rečeno, da ista stvar povzroča vsem iste težave, in zaradi tega so na šoli, kjer poučuje, zelo pozorni na individualizacijo in spoštujejo tempo dela vsakega otroka.

Učiteljica Era se strinja s prejšnjimi učiteljicami glede tega, da so težave pri glasovnem zavedanju tesno povezane z jezikovnim znanjem, in sicer z otrokovim maternim jezikom, saj so jim nekateri glasovi, ki niso prisotni v maternem jeziku, težko izgovorljivi. Prav zaradi tega nadaljuje, da sta »individualizacija in diferenciacija pouka neizbežna«. Težavi šibkega jezikovnega znanja pa učiteljica Era doda še zrelost otrok, saj pravi, da so v prvem razredu razlike med otroki pravi prepadi. Nekateri so že zreli za šolo, drugi pa sploh ne, in vse to mora učitelj upoštevati pri pouku.

Z ozirom na dobljene odgovore lahko razumemo, da na vprašanje, katere so najpogostejše težave, ki jih učitelji srečujejo pri razvijanju fonološkega zavedanja pri začetnem opismenjevanju tako v slovenščini kot v italijanščini, ni nekega točnega odgovora, saj so vse učiteljice mnenja, da so težave odvisne in različne od posameznika do posameznika in od celotne razredne skupnosti. Kot razlagajo učiteljice, ima vsak otrok svoja močna in šibka področja, otroci se razlikujejo po osebni učni stilu (slušni, vidni, kinestetični tip), jezikovnem znanju (jezikovni izvor družine, otrokov materni jezik, nivo znanja slovenskega jezika, prepoznavanje slovenskih fonemov), kognitivnem in osebnem razvoju. Vse učiteljice pa se pri navajanju težav osredotočajo večinoma na težave pri slovenskem jeziku, verjetno zaradi tega, ker je v šolah s slovenskim učnim jezikom znanje slovenščine pogoj za vse nadaljnje delo v razredu. Edino različico vaj pri razvijanju fonološkega zavedanja, ki so jo vse učiteljice omenile kot težavo za večino učencev, so vse vaje, ki so povezane z zaznavanje vmesnega glasu v besedi ter vaje s tistimi glasovi, ki se razlikujejo pri obeh jezikih. Tudi v analiziranih učnih gradivih je največje število vaj povezanih z

zaznavanjem mesta glasu v besedi, čeprav je večina vaj namenjena zaznavanju prvega in zadnjega glasu, manj pa vmesnega. Vse učiteljice pa omenjajo igro kot najboljšo metodo za odpravljanje teh težav ter izpostavljajo istočasno poglobilno vlogo, ki jo ima motivacija pri učenju, saj so otroci v današnjem svetu izpostavljeni najrazličnejšim dražljajem. Vse učiteljice pa individualizirajo delo, saj je potrebno za izboljšanje oz. reševanje otrokovih težav, kot pravi učiteljica Kaja, izhajati iz otroka samega, ga ozavestiti in mu ponuditi strategije in vaje, ki mu s ponavljajočim se domačim delom omogočajo samostojno reševanje težav. Kot zadnje rešitev učiteljici Dana in Alja omenjata tudi usmeritev k logopedu. Glavne razloge in rešitve izpostavljamo s pomočjo oblikovane tematske mreže.



Slika 5: Težave pri razvijanju fonološkega zavedanja pri začetnem opismenjevanju tako v slovenščini kot v italijanščini.

3.4.2.4 Učna gradiva za začetno opismenjevanje tako v slovenščini kot v italijanščini

Tudi pri spoznavanju strukture, podobnosti in posebnosti med izbranimi slovenskimi in italijanskimi učbeniki ter delovnimi zvezki smo najprej opazovali, katera učna gradiva so intervjuvanke uporabljale med šolskim letom ter ugotovili, da je izbira le-teh svobodna odločitev posamezne učiteljice. Vsebine v izbranih učnih gradivih so si med seboj podobne, a se razlikujejo po vrsti in količini ponujenih vaj.

Učiteljica Kaja je letos uporabljala pri začetnem opismenjevanju medpredmetni delovni zvezek Lili in Bine za slovenščino in Acchiappastorie založbe Mondadori za italijanščino. Izpostavila je, da vsa učna gradiva, ki so na razpolago na tržišču, predpostavljajo obvladanje določenega nivoja znanja tako enega kot drugega jezika, a ker tega nivoja otroci ne dosegajo, predstavlja uporaba le-teh še dodatno težavo za učitelje pri začetnem opismenjevanju. Povedala pa nam je, da ne uporablja rada medpredmetnih delovnih zvezkov, saj pravi, da »ti ponudijo malo vsega in nič poglobljenega«, in nadaljuje, rekoč, da sledijo taki zvezki današnjemu tempu in trendu življenja. Izjavila je: »Potrebuješ neke temelje in vsak temelj mora biti gotov in zasidran«, da lahko posledično na njem gradiš. Poleg tega pa ji v uporabljenih zvezkih niso všeč nerealne sličice, kot so npr. poosebljene čebele, saj je mnenja, da morajo biti sprva predstavljene otrokom stvari, ki so vezane na njihove izkušnje. Poleg učbenikov in delovnih zvezkov pa pravi, da si učiteljice same pripravijo veliko učnih listov.

Učiteljica Dana uporablja za opismenjevanje tudi slovenska delovna zvezka Lili in Bine, a ne medpredmetnega, in to izključno za opismenjevanje. Zadovoljna je s to izbiro, ker pravi, da vsebina ustreza tako znanju kot načinu dela, ki ga uporabljajo na šoli, kjer poučuje. Poleg tega pa, kot je že povedala učiteljica Kaja, si je tudi ona v tolikih letih poučevanja nabrala različne materiale, fotokopije iz starih knjig, ki jih uporablja poleg vaj v učbeniku. Pravi pa, da je izbira vaj odvisna od razredne skupnosti. V slovenščini imajo možnost menjave učbenikov in delovnih zvezkov vsako šolsko leto, kar pa, kot nam je povedala učiteljica Alja, ne velja za italijanščino. Izbira učbenika je sicer izključno učiteljeva, vendar so potem učenci z izbiro vezani na triletje, to pomeni, da lahko vsak prvi razred dobi nov učbenik oziroma delovni zvezek, ki pa ga bo obdržal do vključno tretjega razreda. V četrtem razredu se ponovno izbere učbenik. Kot nadaljuje učiteljica, »če pa je knjiga dobra, jo lahko potrdiš za naslednje leto«. Pri izbiri učbenikov in delovnih zvezkov nam učiteljica Alja še pove, da je razlika s slovenskimi tudi ta, da italijanske učbenike dobijo učitelji konkretno na šolo, kjer si jih lahko fizično ogledajo, medtem ko dobijo seznam slovenskih učbenikov samo na

spletu. Učiteljica Alja pa potrdi, kar sta rekli prejšnji dve učiteljici, in sicer, da si tudi ona večkrat pomaga s starimi učbeniki in dodatnimi vajami iz le-teh. Pri italijanščini pravi, da so si učbeniki med seboj podobni in da so večinoma dobri, tako da se da marsikaj uporabiti iz prejšnjih let. Povedala pa nam je, da je v italijanščini, kar se tiče opismenjevanja, ogromno materiala.

Učiteljica Vanja, ki poučuje slovenščino, potrjuje, da uporabljajo pri opismenjevanju tudi oni učbenike in delovne zvezke iz Slovenije, a da so se na šoli, kjer poučuje letos, odločili za medpredmetni komplet Naša ulica 1. Pravi nam, da je po njenem mnenju ta medpredmetni delovni zvezek v redu, vaje in literarna besedila so dobro izbrana, dobre so iztočnice za druga dela, in zaključi še, da se da zlahka povezovati vsebine tudi z našimi italijanskimi smernicami. Izjavila je: »Se hoče malo fantazije, ker uporabljaš knjige, ki jih je odobril drugi šolski sistem.« Kot je že povedala učiteljica Alja, je tudi učiteljica Vanja izpostavila dejstvo, da ponujajo italijanske knjige ogromno gradiva za opismenjevanje, ter razlaga, da obstajajo v italijanščini učbeniki, v katere lahko učenci pišejo in direktno rešujejo vaje, po drugi strani pa pravi, da je v slovenščini lepo prav to, da je manj pisanja v delovne zvezke in več pravega pisanja in prepisovanja v domače zvezke. Tudi učiteljica Vanja, kot tudi učiteljica Kaja, izpostavlja težavo v visokem jezikovnem nivoju v izbranih učbenikih iz Slovenije in zaradi tega je letos izbrano učno gradivo uporabila tako, da je »skakala od vsebine do vsebine«. Kot nam pravi, do januarja ni brala literarnih besedil, ki so jih ponujali izbrani delovni zvezki. Kot vse prejšnje učiteljice tudi ona izpostavi, da se pri delu v razredu uporablja izbrano učno gradivo, kateremu pa se potem dodajajo lastne izdelane vaje, ki so oblikovane, upoštevajoč potrebe razredne skupnosti. Povedala nam je tudi, da je bilo letos v njenem razredu potrebno uporabljati pri opismenjevanju tako fotografije pravilne drže ust in jezika, kot tudi video posnetki o tem, kako se tresejo lica, da so otroci razumeli, kako se izgovarjajo posamezni glasovi.

Tudi učiteljica Nelida, ki poučuje slovenščino, je letos izbrala Našo ulico, a ne medpredmetnega kompleta, temveč samo predmetni zvezek za slovenščino in matematiko. Bila je zadovoljna s ponujenimi vsebinami. V lanskem šolskem letu pa je imela medpredmetni komplet Lili in Bine, za katerega pa se strinja z učiteljico Kajo, da ga ne bi svetovala, in pravi, da »meni je bilo vsega premalo«. Tudi ona pa ponovi, da je izbira učnega gradiva odvisna od učitelja do učitelja, saj se vsak znajde drugače s posameznim gradivom. Tudi učiteljica Nelida nam je obrazložila, da se nabava učbenikov in delovnih zvezkov razlikuje med Italijo in Slovenijo. Tako pravi: »Od prvega do tretjega se morajo držati knjige, ki je bila izbrana v prvem, za italijanščino. Za

slovenščino menjujemo stalno.« Povedala pa nam je tudi, da se učiteljice domenijo, da v primeru, da je neki učbenik dober, ga učenci iz prvega pustijo na šoli, da ga bo lahko uporabljal bodoči prvi in si novi učenci nabavijo samo nove delovne zvezke.

Učiteljica Era, ki poučuje slovenščino, pa pravi, da je medpredmetni delovni zvezek Lili in Bine zelo inovativen in ji omogoča rabo spletnega portala. Priznala nam je, da v prvem razredu velikokrat uporablja interaktivno tablo, če je le mogoče. Problem na šoli, kjer poučuje, pa je ta, da ni interaktivne table v vsakem razredu. Kljub temu si je za naslednje leto izbrala predmetni učbenik in delovni zvezek. Poleg medpredmetnega kompleta Lili in Bine je letos velikokrat uporabljala tudi učni pripomoček Slika jezika in ABC igralnico. Povedala je, da je takega didaktičnega materiala za slovenščino na šoli veliko, ker so si ga nabrali v teku let in ga veliko uporabljajo.

Nazadnje je učiteljica Roza povedala, da so oni pri italijanščini uporabljali učbenik *Al parco con Tip e Zago*. Všeč ji je struktura le-tega in predvsem to, da je velikost črk taka, da pripomore k boljšemu branju tudi tistih otrok, ki imajo težave pri branju, saj je izpostavila, da so na šoli, kjer poučuje, zelo pozorni na učence s specifičnimi učnimi težavami. Kot smo že razumeli iz prejšnjih izjav, so učiteljice italijanščine in posledično učenci z izbiro učbenika vezani na triletje. Tudi učiteljica Roza kot ostale pa se za dodatne vaje pri pouku poslužuje tudi drugih učbenikov in delovnih listov, ki jih izdelava sama.

Iz opravljenih intervjujev smo ugotovili, da je izbira učnega gradiva za opismenjevanje v celoti svobodna izbira učiteljic. Učiteljice, ki poučujejo italijanščino, dobijo različne ponudbe učbenikov direktno na šolo, kjer si jih lahko ogledajo, prelistajo ter odločijo, katerega od ponujenih učbenikov bodo izbrale za naslednje šolsko leto. Dobre učbenike lahko potrdijo, a pravilo je, da je izbira italijanskega učbenika zavezujoča za triletje. To nam je podrobno opisala učiteljica Alja, ki nam je povedala, da vsak prvi razred lahko dobi nov učbenik oziroma delovni zvezek, ki ga obdrži do vključno tretjega razreda. V četrtem razredu se ponovno izbira. Za slovenščino pa veljajo drugačna pravila. Učiteljice, ki poučujejo slovenski jezik, izbirajo učbenike na podlagi seznama na spletu, njihova izbira pa jih zavezuje za eno šolsko leto. Menjuje se lahko iz leta v leto. Vse učiteljice pa so povedale, da se pri delu v razredu poslužujejo poleg izbranih učbenikov oz. delovnih zvezkov tudi dodatnih vaj, ki so jih same pripravile, ter vaj in fotokopij iz starih učbenikov. Učiteljica Era je edina, ki je izpostavila, da se pri izbiri dodatnih vaj poslužuje interaktivne table za obisk spletnih

portalov, ki jih ponujajo posamezni učbeniki in delovni zvezki, ter didaktičnih pripomočkov, ki jih imajo na razpolago na šoli (ABC igralnica, Slika jezika).

Pri slovenščini izbirajo učiteljice med medpredmetnimi in predmetnimi učbeniki oziroma delovnimi zvezki iz Slovenije, a motivacije za njihove izbire niso enotne. Učiteljica Kaja in Nelida pravita, da je v medpredmetnih učbenikih malo vsega, a premalo poglobljeno, kar predstavlja za učiteljico Kajo velik minus, saj taki učbeniki ne dajejo otrokom tistih temeljev, ki so potrebni za nadaljnje učenje in pridobivanje znanja. Učiteljica Vanja pa pravi, da je po njenem mnenju medpredmetni učbenik, ki ga je uporabila v letošnjem šolskem letu, dobra izbira, a nadaljuje, da si mora učiteljica pri uporabi le-tega organizirati delo na tak način, da ga prilagodi tako potrebam razredne skupnosti kot italijanskim šolskim smernicam. Učiteljice Kaja, Vanja in Nelida pa izpostavljajo težavo, da je jezikovni nivo slovenskih učbenikov visok za tukajšnjo šolsko populacijo, kar včasih predstavlja težavo pri delu v razredu. Učiteljica Dana, ki je med vsemi učiteljicami slovenščine edina, ki je pri delu uporabljala delovni zvezek namenjen izključno opismenjevanju, je zelo zadovoljna z izbiro, ker pravi, da se vsebine in struktura le-tega ujemajo z nivojem jezikovnega znanja in njihovim šolskim načinom dela. To je verjetno zaradi tega, ker je izbrani delovni zvezek izključno za opismenjevanje in so besedila, ki so v njem prisotna, označena z ikono, ki prikazuje težavnostno stopnjo, kar posledično omogoča učiteljici lažje prilagajanje znanju in potrebam razredne skupnosti. Učiteljice, ki poučujejo slovenščino, so pri delu uporabljale naslednja učna gradiva:

Učiteljice Kaja, Nelida in Era: medpredmetni delovni zvezek Lili in Bine;

Učiteljica Vanja: medpredmetni delovni zvezek Naša ulica 1;

Učiteljica Dana: delovni zvezek za opismenjevanje Lili in Bine, ki je del medpredmetnega učbeniškega kompleta Lili in Bine.

Od omenjenih učnih gradiv za slovenščino smo podrobno analizirali medpredmetni delovni zvezek Naša ulica 1 in delovni zvezek za opismenjevanje Lili in Bine.

Za opismenjevanje v italijanščini so vse učiteljice povedale, tudi tiste, ki poučujejo slovenščino, da je za opismenjevanje v italijanskem jeziku ogromno gradiva, in to lahko opazimo iz tega, da je vsaka izmed učiteljic, ki poučujejo italijanščino, izbrala različno gradivo, čeprav, kot pravi učiteljica Alja, so si gradiva med sabo podobna in kakovostna. Uporabljena italijanska gradiva v letošnjem šolskem letu so naslednja:

Učiteljica Kaja: Acchiappastorie – metodo e letture;

Učiteljica Alja: *Amici di classe – propedeutica e lettere*;

Učiteljica Roza: *Al parco con Tip e Zago – metodo e lettere*.

Vsa zgoraj omenjena gradiva so sestavljena iz dveh učbenikov: eden je namenjen samo opismenjevanju, drugi pa branju. Od naštetih učnih gradiv smo podrobno analizirali učbenika *Amici di classe – propedeutica* in *Al parco con Tip e Zago – metodo*.

V nadaljevanju predstavljamo posebnosti, ki se kažejo med izbranimi analiziranimi učbeniki.

Učbenike predstavljamo s šestih zornih kotov, in sicer glede na fizične značilnosti izbranih gradiv, razpored in predstavitev črk v le-teh, prisotnosti vaj za razvijanje fonološkega zavedanja in grafo-motoričnih vaj, vaj za branje in nazadnje še dodatnih vaj, ki ne spadajo v prejšnje skupine.

Oblikovno so si vsa štiri učna gradiva podobna. Število strani, namenjenih opismenjevanju, je pri vseh približno sto. Izjemo predstavlja učbenik TEZ, kjer je število strani večje, ker je v njem obravnavanih več italijanskih težkoč ter je zadnjih petdeset strani namenjenih italijanski ortografiji in slovnici, ki jih v učbeniku AMI ni. V vseh učnih gradivih je izbran bel hrapav papir, na katerem so vaje zapisane s črno barvo, okrašene in dopolnjene pa so z barvnimi slikami in fotografijami, da so za otroke vabljive. Hrapav papir je izbran, da lahko učenci rešujejo vaje direktno v delovne zvezke oz. učbenike. Vsa učna gradiva razen LIB ponujajo dodatne vaje na spletnih portalih. Priloge pa se razlikujejo pri vseh, začenši z AMI, kjer nimamo nobene priloge, v učnem gradivu TEZ je učencem ponujena stavnica, v LIB abeceda tiskanih in pisanih črk, medtem ko je v medpredmetnem prazna razglednica in neka igra. Spremljevalci vseh učnih gradiv pa so si različni med sabo.

Tudi v razporedu in predstavitvi črk je med učbeniki oziroma delovnimi zvezki nekaj razlik. Vrstni red jemanja črk je različen in samo LIB ne predstavi tujih črk oziroma črk, ki ne pripadajo slovenski abecedi. Vsaki črki so v slovenskih učnih gradivih namenjene 2 strani, v italijanskih pa 4. V italijanskih učbenikih so od samega začetka prikazane vse štiri pisave, vendar so učencem ponujene samo vaje za zapisovanje velikih tiskanih črk, v delovnem zvezku LIB, ki je specifičen za opismenjevanje, pa so vaje za urjenje zapisa vseh vrst pisav, v NU1 pa so otrokom predstavljene samo male in velike tiskane črke. V vseh je prikazan pravilen zapis velikih tiskanih črk s puščicami, a samo AMI ponuja kot vajo zapis črke s prsti. Vsa učna gradiva razen LIB ponujajo malo in veliko tiskano črko v asociaciji s predmetom, ki

se začne na obravnavani glas/črko. Z oziroma na posamezne posebnosti izbranih učnih gradiv pa lahko povemo, da so za vsako učno temo v NU1 navedeni cilji in medpredmetne povezave ter ikone, ki predstavljajo dejavnost pri nalogi. LIB pa ima ob vsaki vaji ikone, ki predstavljajo težavnostno stopnjo naloge.

Če pogledamo različice vaj za razvijanje fonološkega zavedanja, opazimo, da se le-te ujemajo z vajami, ki so jih učiteljice navedle med najpogosteje rabljenimi vajami, in sicer z različnimi vajami, ki upoštevajo mesto glasu v besedi. Italijanska učbenika ponujata veliko vaj z zlogi, kar je seveda vezano na začetek učenja branja v italijanskem jeziku, v slovenskih učnih gradivih pa najdemo več vaj s členjenjem posameznih glasov oz. glaskovanjem. Malo je vaj za zaznavanje rim, glasu v besedi, iskanje besed na določen glas, dolžino besed in vaj z zlogi in večina teh se nahaja v NU1. (glej tabelo). V nobenem učbeniku oziroma delovnem zvezku pa ni vaj za členjenje povedi in spajanje začetkov in koncev besed.

Če se osredotočimo sedaj na grafo-motorične vaje, in sicer na vaje za risanje ravnih in krivih črt, lahko opazimo, da je v obeh slovenskih delovnih zvezkih veliko teh vaj, v italijanskih pa je tem vajam namenjena le 1 oz. 2 strani. LIB pa vsebuje tudi pripravljalne vaje za pisanje pisanih črk, ki jih v vseh ostalih ni. Vsa gradiva pa vsebujejo veliko vaj za zapisovanje posameznih velikih tiskanih črk in vaje za samostojno pisanje besed z velikimi tiskanimi črkami. Edino učno gradivo, ki posveča nekaj vaj zapisovanju malih tiskanih črk, zapisovanju besed z malimi tiskanimi črkami, samostojnemu zapisovanju z malimi tiskanimi črkami ter zapisovanju pisanih črk, je LIB.

Če pogledamo sedaj vaje, ki so namenjene učenju in urjenju branja, opazimo, da so si učna gradiva med sabo zelo različna. Kot prvo stvar moramo izpostaviti, da uporabljata učiteljici, ki poučujeta italijanščino, ob delovnem zvezku še učbenik, ki je namenjen izključno branju (*letture*) in v katerem najdemo najrazličnejša besedila. Učiteljici, ki poučujeta slovenski jezik, ne uporabljata dodatnih učbenikov za besedila, saj je v LIB vsekakor prisotno veliko število besedil, v NU1 pa si lahko učitelj izbira besedila tudi pri ostalih predmetih. Kot posebnosti med učnimi gradivi moramo izpostaviti, da oba italijanska delovna zvezka ponujata sprva, kot uvod v branje, vaje za branje zlogov, začetne vaje za branje besed so vedno ob sliki, malo pa je vaj za branje slikopisov in samih seznamov besed, ki so v večji meri prisotni v slovenskih učnih gradivih, predvsem v LIB. V vseh pa so prisotne vaje, kjer je branje v funkciji reševanja dodatnih nalog.

O vajah, ki ne spadajo v prejšnje kategorije, naj dodamo, da so tako v NU1 kot v AMI prisotne vaje za vidno razločevanje, v obeh slovenskih učnih gradivih so tudi vaje za poimenovanje sličic. Zaradi lažjega pregleda prikazujemo dobljene podatke v obliki preglednice, iz katere so lahko razvidne podobnosti in posebnosti učnih gradiv za začetno opismenjevanje po mnenju intervjuvank.

Preglednica 2: Podobnosti in posebnosti med izbranimi gradivi

		PODOBNOСТИ	POSEBNOСТИ
FIZIČNE ZNAČILNOSTI		<ul style="list-style-type: none"> • Število strani, namenjenih opismenjevanju • Hrapav papir • Črna pisava • Barvne slike/fotografije 	<ul style="list-style-type: none"> • TEZ - več strani, namenjenih težkočam, ital. ortografiji in slovnici
PREDSTAVITEV ČRK		<ul style="list-style-type: none"> • Prikaz pravilnega zapisa velikih tiskanih črk 	<ul style="list-style-type: none"> • Predstavitev tujih črk (ne v LIB) • Prisotnost oz. odsotnost piktogramov, ki prikazujejo dejavnosti in težavnost vaj • Vrstni red črk • Število strani, namenjenih vsaki črki • Prisotnost oz. odsotnost vaj za zapisovanje črk z deli telesa • Prikaz in zapisovanje različnih pisav • Predstavitev črke v asociaciji s predmetom (ne v LIB) • Navedba ciljev in medpredmetnih povezav (samo v NU1)
VAJE	ZA RAZVIJANJE FONOLOŠKEGA ZAVEDANJA	<ul style="list-style-type: none"> • Prisotnost vaj za zaznavanje mesta glasu v besedi • Odsotnost vaj za členjenje povedi in spajanje začetkov in koncev 	<ul style="list-style-type: none"> • Vaje za glaskovanje • Vaje za zaznavanje rim • Vaje za zaznavanje glasu • Vaje z zlogi
	GRAFO-MOTORIČNE	<ul style="list-style-type: none"> • Prisotnost vaj za urjenje zapisa velikih tiskanih črk • Prisotnost vaj za samostojno zapisovanje besed z velikimi tiskanimi črkami 	<ul style="list-style-type: none"> • Pripravljalne vaje za pisanje tako tiskanih kot pisanih črk

Colja, Anja (2019): *Mnenja učiteljev o začetnem opismenjevanju in razvijanju fonološkega zavedanja v slovenščini in v italijanščini v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem*. Magistrsko delo. Koper: UP PEF.

	ZA BRANJE	<ul style="list-style-type: none"> • Prisotnost vaj, kjer je branje v funkciji reševanja dodatnih nalog 	<ul style="list-style-type: none"> • Vaje za izgovarjanje posameznega glasu • Različne vaje za uvod v branje • Vaje za branje posameznih besed • Prisotnost besedil
	DRUGE	<ul style="list-style-type: none"> • / 	<ul style="list-style-type: none"> • Vaje za vidno razločevanje • Vaje za poimenovanje sličic • Vaje na spletnih portalih (ne v LIB)

3.4.2.5 Težave, ki jih srečujejo učitelji pri začetnem opismenjevanju tako v slovenščini kot v italijanščini

Učiteljice smo povprašali tudi po težavah, s katerimi se srečujejo pri začetnem opismenjevanju, in smo ugotovili, da so pri vseh odgovorih prišle na dan naslednje težave: šibko znanje slovenskega jezika in prekomerna raba italijanskega jezika, jezikovna in razvojna heterogenost razredne skupnosti, pomanjkljiva predšolska vzgoja, nespodbudno domače okolje, a tudi negativni vpliv informacijsko komunikacijske tehnologije.

Učiteljica Era izpostavlja kot največjo težavo v prvem razredu prav raznolikost razredne populacije. Pravi, da se takoj pokažejo velike razlike, kot jih ona imenuje »prepadi« med tistimi učenci, ki takoj usvojijo črke, pisanje in branje, in tistimi, ki »ti ne preberejo dveh glasov skupaj in ne razumejo, da je tisto en zlog, da zloge združujemo v besede, in dokler se jim nekaj ne prižge, tega ne razumejo«.

Tudi učiteljica Roza začenja podobno kot učiteljica Era z izjavo »vsak otrok je individuum zase«. Nadaljuje, da vsakemu otroku bolj leži neki predmet, neki drug manj, a doda, da opismenjevanje zahteva svoj čas in ta čas je potrebno spoštovati. Pravi, da »hiteti naprej nima smisla«, in izpostavi dejstvo, da je dobra podlaga poglavitna za nadaljnje delo. Temu pa doda, da je potrebno upoštevati tudi tempo vsakega otroka, in pravi: »Vsaka stvar v svojem času.« Prav zaradi tega, ker traja opismenjevanje dve leti, lahko to učiteljica izkoristi v lasten prid. Upoštevajoč razredne dinamike, lahko nekaj obravnava prej in nekaj potem. Pravi, da ima vsak otrok svoj tempo. Včasih se zgodi, da neko snov, ki je niso usvojili v prvem razredu, v drugem usvojijo brez težav, saj so toliko bolj zreli. Težave so torej po njenem mnenju najbolj odvisne od razreda, skupine in posameznika.

Učiteljica Vanja pravi, da je težav pri začetnem opismenjevanju kar veliko. Po njenem mnenju so najpogostejše težave, ki jih srečujejo na začetku, vezane na pomanjkljivo predšolsko vzgojo, začenši od slabega gojenja slovenskega jezika in skromne priprave otrok na šolo.

Učiteljica Nelida pravi, da čeprav so vrtci, iz katerih prihaja večina otrok, vrtci s slovenskim učnim jezikom, se včasih zgodi, da so le-ti, zaradi majhnega števila vpisanih, prostorsko vključeni v italijansko sekcijo, kar pa posledično vodi do tega, da se otroci porazgubijo v skupini italijanskih otrok, pogovorni jezik postane pretežno italijanski, in torej je tudi gojenje slovenskega jezika skromno. Učiteljica se potem tudi sprašuje, koliko gojijo slovenščino v domačem krogu, in se ne čudi, da, ko pridejo v

šolo, so kar se tiče slovenščine jezikovno zelo šibki. Učiteljica Vanja pravi, da bi morale biti vzgojiteljice v vrtcu pozorne na bogatenje besednega zaklada v slovenskem jeziku, saj se ob vstopu v šolo vedno več otrok obrača na učitelje v italijanskem jeziku. Poudarja, da ima v teh trenutkih ključno vlogo učitelj, ki mora biti dosleden in mora otroke na prijazen in vabljen način privedi do tega, da začnejo uporabljati slovenski jezik. Tako opiše razredne dinamike: »Otroci nas nagovorijo v italijanščini, ker jim je lažje. Te vprašajo »lahko povem v italijanščini« in takrat jim odgovorim: poskusi v slovenščini, ti pomagam, ali pa se pretvarjam, da nisem slišala, in jim povem začetek v slovenščini.« Pravi, da je najpomembnejša »pozitivna podkrepitev vsake slovenske besede«, ki jo izgovorijo. Tako učiteljica Vanja kot učiteljica Nelida pa sta mnenja, da težave pri opismenjevanju niso v tesni povezavi z maternim jezikom posameznega otroka oz. z jezikovno heterogenostjo razreda. Učiteljica Nelida navaja primer, da čeprav so bili otroci lanskega prvega razreda večinoma iz mešanih zakonov, je bil nivo obvladanja jezika višji. Učiteljica Vanja pravi, da se mora danes v prvi vrsti učitelj zavedati jezikovne stopnje razredne skupnosti, ki jo ima pred sabo. Pravi, da si učitelj sam izbere, kako bo delal z razredom, a da se mora danes predvsem zavedati, da ima pred sabo razrede, ki se komaj učijo jezika, in posledično mora tudi delo strukturirati drugače. Učitelj mora biti zelo pazljiv, prilagoditi mora programe in strukturirati dejavnosti, ko morajo učenci uporabljati znanje slovenskega jezika. Dati mora prednost tistim stvarim, ki jih razredna skupnost potrebuje, v katerih je pomanjkljiva. Učiteljica Vanja je nadaljevala s primerom iz prakse: »Nihče ni umrl, če smo začeli mi brati pravljice, primerne za njihovo razvojno stopnjo, januarja. Do prej smo delali drugo, smo bogatili besedni zaklad, pobirali besedne cekine. Pri matematiki smo morali opustiti besedilne naloge, ki jih obravnavamo sedaj, in tudi sedaj s težavo.« Kar pa izpostavlja in pravi, da je bistvenega pomena pri učenju jezika, je učiteljeva koherentnost. Razlaga, da mora biti učitelj pazljiv, da ne spregovori v italijanščini, da so vse razlage v slovenščini. Če pa niso, morajo biti slikovne ali prikazane na drug način, da se v otrocih porodi mehanizem, da se v šoli govori slovensko. Učiteljice gojijo pozitiven odnos do slovenskega jezika tudi tako, da se z učenci udeležijo tednov v naravi v Sloveniji v centrih za šolske in obšolske dejavnosti. Po mnenju učiteljice Vanje je pomembno prav to, da se pri otrocih privzgoji tak odnos do slovenskega jezika, da se sami otroci čutijo sposobne, da se pogovarjajo v slovenskem jeziku tudi izven šolskega poslopja, ne samo z drugimi učitelji, sošolci, ampak predvsem s prijatelji in drugimi odraslimi. Pravi pa, da morajo učitelji pri poučevanju vedno imeti v evidenci, da se opismenjevanje zaključi v drugem razredu. Učiteljica Vanja trdi, da če si učitelj dobro razporedi delo, utegne marsikaj narediti. Tudi učiteljica Nelida je mnenja, da je trajanje opismenjevanja

dve šolski leti dobra izbira, ker otroci dorastejo, so samozavestnejši v zvezi s svojim znanjem in gradijo le-to na trdnejši osnovi. Učiteljica Vanja pa pravi, kot nam je povedala tudi učiteljica Roza, da je pozitivno tudi to, da so si porazdelili učenje pisav na dve šolski leti, in sicer male in velike tiskane v prvem ter pisane v drugem. Vse štiri pisave v prvem razredu bi bile za otroke, ki že s trdom usvajajo slovenski jezik, še dodatno breme.

Kot smo že predhodno nekajkrat povedali, predstavlja učiteljem težavo pri začetnem opismenjevanju tako šibko jezikovno znanje otrok kot tudi šibka priprava na šolo, ki jo otroci pridobijo v vrtcu. Učiteljica Vanja našteva med prerekviziti, ki bi jih morali otroci usvojiti pred vstopom v šolo, sedenje, držo, orientacijo na listu (zgoraj, spodaj, levo, desno), obvladovanje gibanja v prostoru, ki ga potem otrok prenese na list, smer pisanja, smer vlečenja črt od zgoraj navzdol, kar se potem uporablja pri pisanju črk, razvijanje fine motorike, držo svinčnika, čopiča in drugih potrebščin.

Učiteljica Vanja pa izpostavlja tudi, da je v vrtcu veliko pomanjkanje gojenja likovnega pouka. Trdi, da otroka lahko naučimo risanja in opazovanja. Pravi: »Kako lahko dovolijo, da rišejo palčke namesto prstov? Kje je tisto področje telesa, gibanja, zaznavanja sebe? Je preveč omejeno na določene fotokopije in stvari, ki so že pripravljene.« To izpostavlja zaradi tega, ker je na lastni koži preizkusila v letošnjem prvem razredu, ki je bil maloštevilen, kako se lahko v tako majhni skupini posvečaš vsakemu otroku posebej in lahko vsak razvija lastne potenciale.

Tudi učiteljica Dana in Alja naštevata med težavami, s katerimi se spopadajo učitelji pri začetnem opismenjevanju, pomanjkanje prerekvizitov, ki bi jih morali otroci usvojiti že v vrtcu. Učiteljica Alja pravi, da se pozna pomanjkanje vaje, a tudi estetskega čuta. Vseeno jim je, če je pobarvano lepo ali ne. Obe pa sta mnenja, da je najtežje pri opismenjevanju naučiti otroke pravilnega načina zapisovanja črk, če so se tega že naučili na svoj način. Če usvojijo smer pisanja od spodaj navzgor, tako tudi ostane. Učiteljica Dana pa doda, da tega problema s pisanimi črkami ni, saj se pisanih črk naučijo šele v šoli. Podoben problem se lahko dogaja pri učenju branja, in sicer pri tistih otrocih, ki so se tega naučili sami doma tako, da berejo s črkovanjem. S krajšimi besedami še gre, z daljšimi pa je težje.

Obe učiteljici ugotavljata pri otrocih pomanjkanje besednega zaklada, ki ga pripisujejo temu, da izhajajo otroci iz mešanih slovensko-italijanskih družin. Učiteljica Alja pravi, da je v zadnjih letih pogovorni jezik otrok italijanščina in da so izjeme otroci, ki boljše obvladajo slovenščino kot italijanščino. Učiteljica Dana nadaljuje z

obrazložitvijo, da tudi enostavne vaje v slovenščini postanejo težke, ker otroci ne poznajo slovenskih izrazov. Prav zaradi tega se starši teh otrok večinoma zatekajo k ustanovam, kot je pri nas Dijaški dom, ki nudi otrokom popoldansko varstvo, pisanje nalog in učenje. To pa vodi do druge realnosti, ki jo opisujeta obe učiteljici, in sicer, da so starši v majhni meri prisotni pri otrokovem učenju in pisanju nalog. Razlog za to je v prvi vrsti pomanjkanje časa in učiteljica Alja temu doda še pomanjkanje potrpljenja. Vse, kar je v zvezi s šolo, delegirajo vzgojiteljem Dijaškega doma. Učiteljica Dana izpostavlja, da so otroci danes vedno manj v družinskem krogu, in takole pravi: »Vedno manj so v družini, malo z nonoti, vedno v strukturah, raznih rekreatorijih, in kar ti je enkrat dala družina, kar si se naučil iz izkušenj, ni več. Vse je vodeno, otroci se tako ne znajo igrati sami, in ko grejo na vrt, se zgodi marsikaj, se ne znajo zmeniti, ne znajo sodelovati in se samo pripravajo.«

Učiteljica Alja pa dodaja tem težavam še to, da je velik problem pri današnjih otrocih to, da niso pozorni, ne poslušajo, ne slišijo, se ne potrudijo, in je mnenja, da so te težave generacijske. Navaja primer dvojnih glasov pri italijanščini, ki jih pri nareku otroci ne slišijo in posledično ne napišejo. Učiteljica Dana navaja primer vaj v knjigi, ki so zelo intuitivne, take, ki so jih otroci nekoč reševali mimogrede. Danes pa ni več tako, vedno vprašajo učiteljico, kaj morajo narediti, niso intuitivni in se jim ne ljubi. Zelo nizka pa je tudi splošna kultura, ki je tudi posledica pomanjkanja koncentracije. Učiteljica Dana si to razlaga takole: »Imajo preveč informacij marsikaj jim ne ostane. Znanje je površinsko.«

Med intervjujem pa so prišle na dan tudi različne težave pri usvajanju tako slovenskega kot italijanskega jezika. Učiteljica Dana, ki poučuje slovenščino, pravi, da je opismenjevanje v slovenščini lažje, saj to, kar otrok sliši, tudi napiše. Obstajajo nekatere težkoče, kot so lj, nj, l na koncu besede, ko izgovoriš u, v ali u, glasovi na koncu posameznih besed. Našteto predstavlja učencem težave, pri italijanščini pa je veliko več izjem in težkoč. Pravi: »Ortografija v italijanščini je grozna in gre vse skupaj bolj počasi. Ni lahko in zato tudi ne moreš pisati stavkov v italijanščini, ker imaš vse te težkoče, ki jih obdelaš potem.« Učiteljica Alja pa pravi, da si učiteljica lahko sama izbere, kako si bo razporedila obravnavo težkoč v prvem in drugem razredu. V tretjem razredu se vse ponovi in v četrtem in petem naj bi otroci že usvojili večino teh slovničnih posebnosti italijanskega jezika, vendar nam učiteljica Alja pravi, da na koncu v resnici ni tako.

Prve težave, ki jih omeni učiteljica Kaja pri začetnem opismenjevanju, so govorne napake otrok oziroma težave pri izgovarjavi. Te težave učiteljica pripisuje predvsem

dejstvu, da otroci govorijo z dudo, stekleničko in prstom v ustih, kar privede do tega, da otroci napačno postavljajo in »opravljajo« z jezikom, ki je ključnega pomena pri izgovarjavi glasov. Učiteljica nadaljuje še z izjavo: »Izgovarjavo pridobi otrok od staršev. Če se mu že sami starši pačijo, bo tako govoril tudi on, in kar je on pridobil, je težko popraviti.« Ob prisotnosti teh težav z izgovorjavo pa se dogaja, kot opisuje učiteljica Kaja, da starši nočejo verjeti učiteljici, da obstaja neka težava, in čakajo, da se bo težava rešila sama. V teh primerih učiteljica ponudi otroku najrazličnejše vaje in strategije, da lahko sam vadi in izboljša oziroma tudi odpravi napako. Kot sta predhodno omenili učiteljici Alja in Dana, se starši danes zaradi pomanjkanja časa malo posvečajo otrokom in so fizično manj prisotni. Nadoknaditi pa želijo z zaščitniškim načinom vzgajanja, vendar se to pomanjkanje pozornosti s strani staršev kaže v pomanjkanju pozornosti pri samem otroku. Kot pravi učiteljica Kaja, otrok posnema starše in posledično ne moremo od otroka zahtevati delovnih navad, usmerjanja pozornosti, koncentracije, razumevanja postopka, če so te veščine odsotne tudi pri starših. Kot pravi učiteljica Kaja, zaradi tega v prvem razredu ne more pričakovati od otroka, da zadosti takim zahtevam, ki doslej niso bile pomembne. Učiteljica Kaja je mnenja, da »če otrok bi bil vzgojen na določen način, mogoče bi bile težave dosti manjše«, in s temi težavami se sooča vsak dan. Povedala pa nam je, da v takšnih primerih ravna takole, da ozavešči starše na tak način, da jim ponudi nekatera vprašanja v razmislek: »Kolikokrat sem prebral otroku pravljico? Kolikokrat me vidi otrok s knjigo v roki? Kolikokrat se pogovarjava o vsebini?« Na tak način starši lažje razumejo in sprejemajo otrokove pomanjkljivosti. Nato zaključí, rekoč: »Starševstvo je zelo zahtevno in se ne zavedamo, koliko je pomemben vzor, ki ga ti daješ otroku. Samo, če si kot starš vzoren in dosleden, lahko od otroka zahtevaš isto.«

Po mnenju učiteljice Kaje pa so verodostojnost, doslednost, avtentičnost v odnosih ter vzornost lastnosti, ki jih morajo imeti učitelji v razredu. Učitelj mora voditi in imeti nadzor nad razredom, a istočasno tudi priznati, ko nečesa ne zna. Opisuje pa, da je njena generacija učiteljev neizkušena glede tega, saj se po njenem mnenju nove generacije šolajo v drugačnih pogojih in je v teku njihovega študija več poudarka na čustveni plati in odnosih. Učiteljica Kaja poudarja pomen, ki ga ima izobraževanje pri poučevanju, a se poleg tega zaveda ključne vloge empatije in pravi, da s pomočjo empatije razumeš, »katera je prava pot in otrok ti je vedno merilo«.

O vlogi vrtca pri začetnem opismenjevanju, ki so jo že omenile učiteljice Vanja, Nelida, Alja in Dana, pa doda, da je pri vrtcu odvisno, na kakšen način vzgojiteljica, ki poučuje v njem, razume njegovo vlogo v otrokovem razvoju. Ali vzgojiteljica vidi v vrtcu

iztočnico za razvijanje otrokovih delovnih navad, razvijanje koncentracije, usvajanje novega znanja ipd., ali razume vrtec samo kot kraj varstva, kjer je potrebno ustrezati pričakovanjem staršev. Dejstvo, da v Italiji vrtec ni obvezen, predstavlja za učiteljico Kajo prvo negativno lastnost, saj ga tudi starši razumejo kot neobvezno izbiro. Kot prejšnje učiteljice pa poudarja pomembnost vrtca pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku, ki bi jo morale vzgojiteljice gojiti, a predvsem paziti, kateri je pogovorni jezik otrok med igro.

Kot zadnjo stvar učiteljica Kaja primerja življenje nekoč in danes in izpostavlja, kako tudi te razlike vplivajo na težave pri opismenjevanju. Pripoveduje, da so bila nekoč pričakovanja staršev in učiteljev zelo visoka, morda še preveč visoka (npr. če si pisal z levo roko, so te usmerjali v pisanje z desno, če si se pačil, so ti rekli govori lepo, med pogovorom so se vsi gledali v obraz), in nadaljuje, da so otroci tako imeli manj govornih težav, saj so točno videli, kako govorijo odrasli, kako postavijo usta, jezik, zobe. Danes pa je teh pogovorov iz oči v oči vedno manj, saj jih je nadomestil telefon. Izničil je koncentracijo, dolgočasje, veliko je razdraženosti, neprespanosti in posledice so v celi vrsti vidne tudi v šoli pri učenju branja in pisanja.

Analize vseh intervjujev so pokazale, da si vsaka učiteljica bolj ali manj poglobljeno razlaga in prizadeva odpraviti težave, ki jih srečuje pri začetnem opismenjevanju. Rdeča nit vseh odgovorov pa je bila ta, da se težave razlikujejo glede na posameznika in razredno skupnost. Vse učiteljice izpostavljajo, da je vsak učenec individuum zase in je treba to nujno upoštevati pri načrtovanju in izvedbi dela v razredu, vendar vsaka daje težavam svojo razlago. Učiteljici Dani in Alji se zdi problem tipičen za današnjo »generacijo«, učiteljici Nelida in Vanja pa vidita razlog za težave v pomanjkljivi vlogi vrtca. Učiteljica Kaja pa, izhajajoč iz lastne študijske in službene izkušnje, daje težavam globljo razlago, ki je vezana predvsem na zgled, ki ga otrok dobi od odraslih, začeni od staršev, vse do vzgojiteljev in učiteljev. Upoštevajoč vse odgovore, lahko težave razdelimo v štiri skupine: težave so vezane na otrokove predopismenjevalne spretnosti, jezikovno (ne)znanje in jezikovno heterogenost razreda ter na značilnosti današnjega časa. Le-te pa moramo analizirati v štirih različnih kontekstih, in sicer v domačem okolju, vrtcu, šoli in v realnosti današnjega sveta. Vse realnosti pa so med seboj tesno povezane in se med seboj prepletajo.

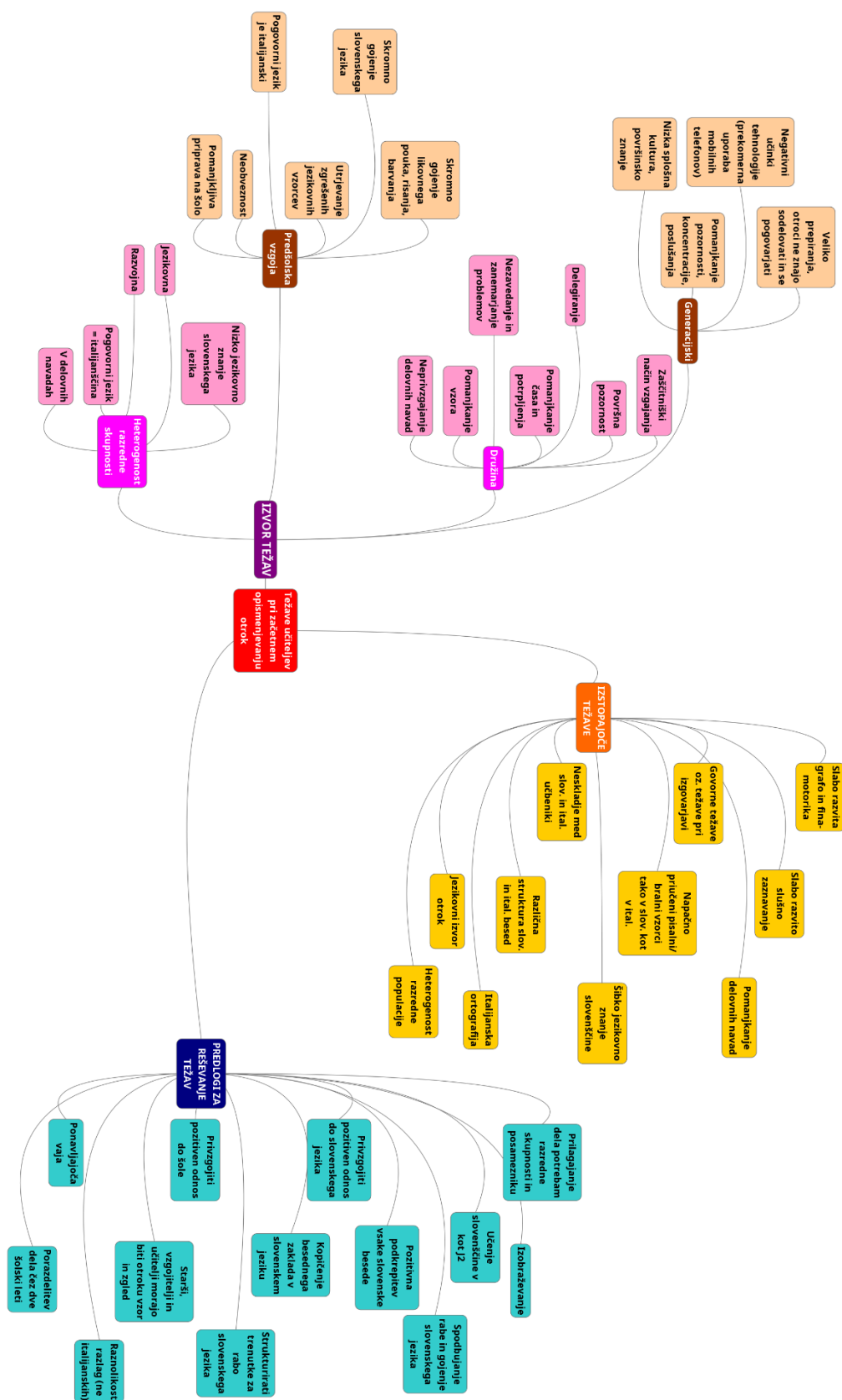
Med naloge vrtca naštevajo učiteljice vse predopismenjevalne spretnosti, torej vse tiste prerekvizite (razvoj grafo-motorike, fine motorike, fonetskega razločevanja, smer pisanja, risanje, barvanje, sedenje), ki so za otroka podlaga za nadaljnje opismenjevanje. Po mnenju petih učiteljic so te spretnosti in sposobnosti pri otrocih

slabo razvite in za to krivijo vrtčevsko pripravo na šolo, čeprav dve učiteljici izpostavljata, da se tudi v tem vrtci razlikujejo med seboj. Kot izpostavljajo učiteljice Kaja, Vanja in Nelida, je prvotnega pomena to, kako vzgojiteljica razume vrtec, če je to zanjo kraj, kjer otrok pridobiva nove veščine in delovne navade, ali samo kraj za varstvo otrok med delovnim urnikom staršev. Kot doda učiteljica Kaja, je prva negativna plat v italijanskem šolskem sistemu prav ta, da obiskovanje vrtca ni obvezno.

Tudi skromno gojenje slovenskega jezika je za učiteljice dodatna težava pri začetnem opismenjevanju, to pa učiteljice pripisujejo tako današnji realnosti, a tudi domačemu okolju oz. jezikovni sestavi družine, vrtcu in šoli. Učiteljica Kaja izpostavlja razliko v rabi italijanskega jezika. Pred leti so šole s slovenskim učnim jezikom obiskovali večinoma otroci slovensko govorečih staršev, za katere je bila raba italijanskega jezika redkost, ki je bila vezana npr. na televizijske risanke, danes pa, ko se je jezikovna sestava družine spremenila in se vpisujejo v šole s slovenskim učnim jezikom tudi otroci mešanih zakonov oz. samo italijansko govorečih staršev, je postala italijanščina jezik pogovora, sproščenosti, igre, televizije, družine in različnih dejavnosti. Prav zaradi tega bi morali po mnenju petih učiteljic tako v vrtcu kot v šoli spodbujati in gojiti slovenski jezik na tak način, da bi otrokom privzgojili pozitiven odnos do slovenskega jezika, s strukturiranjem trenutkov za rabo slovenskega jezika, bogatenjem besednega zaklada ter s pozitivno podkrepitvijo vsake slovenske besede, ki jo izrečejo učenci. Kot pravijo tri učiteljice, se moramo zavedati, da postaja oz. je slovenski jezik na naših šolah na ravni drugega jezika za večino šolske populacije. Temu učiteljica Nelida doda, da so danes velik problem tudi maloštevilni vpisi v slovenske sekcije vrtca, ki lahko privedejo do tega, da je slovenska sekcija prostorsko integrirana v italijansko, in posledično postane avtomatično, da se pogovorni jezik spremeni v italijanskega. Vloga vzgojiteljice v takšnih kontekstih postane še toliko bolj pomembna.

Po mnenju učiteljic Vanje in Nelide pa jezikovna heterogenost razreda ni primarna težava pri začetnem opismenjevanju, saj kot pravi učiteljica Vanja, je vse odvisno od tega, kako bo učitelj izbral in nastavljal delo v razredu, kar posledično zahteva, da se učitelji vseskozi izobražujejo. Učiteljica Kaja pa je iz lastne delovne izkušnje izpostavila, katere so tiste lastnosti, ki jih mora imeti učitelj za uspešno delo v razredu, in sicer: učitelj mora biti po njenem mnenju koherenten, dosleden, verodostojen, zgleden, avtentičen v odnosih in empatičen. Empatija je po njenem mnenju tista lastnost, ki te vodi pri delu, izbiri, organizaciji dela in ti pove, katera je prava pot za vsakega izmed učencev.

Poleg gojenja slovenskega jezika pa je druga velika težava, ki jo izpostavlja pet učiteljic, prav današnji čas. Kar se tiče informacijsko komunikacijske tehnologije je današnji čas prepoln vsega, kar pa prinaša tako pozitivne kot negativne plati. Učiteljica Kaja navaja primer prenosnih telefonov, ki so privedli do tega, da je vedno manj medosebnih pogovorov iz oči v oči, kar po njenem mnenju vpliva tudi na govorne težave in napake, saj otrok med pogovorom ne zre v obraz sovrstnika oz. odraslega in nima možnosti posnemati in usvojiti pravilne postavitve ust, jezika in zob pri izgovarjavi. Polega tega pa nadaljuje, da so telefoni uničili koncentracijo, pozornost, dolgočasje, povečali razdraženost, apatičnost in neprespanost. Kot opisujeta učiteljici Dana in Alja, otroci v šoli ne poslušajo, ne slišijo, se ne potrudijo in tudi splošna kultura je vedno nižja. K temu učiteljici Dana in Alja dodata, da se otroci ne znajo več pogovarjati in sodelovati ter da je na dnevnem redu veliko prepirov.



Slika 6: Težave, ki jih srečujejo učitelji pri začetnem opismenjevanju tako v slovenščini kot v italijanščini.

4 SKLEPNE UGOTOVITVE

Na podlagi opravljene raziskave o poteku začetnega opismenjevanja tako v slovenščini kot v italijanščini v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem lahko na podlagi dobljenih odgovorov naših intervjuvank in analiziranih dokumentov izpeljemo nekatere ključne točke, na podlagi katerih bodo lahko dosednji in bodoči učitelji učinkovito strukturirali in organizirali pouk začetnega opismenjevanja v obeh jezikih. Naslednje ugotovitve ne predstavljajo pravila, saj velja v vseh šolah na italijanskem državnem ozemlju po italijanskih šolskih smernicah v veljavi iz leta 2012 avtonomija poučevanja. Organizacija pouka in izbira učnih gradiv je v celoti učiteljeva izbira, učitelj pa mora na dolgi rok dosegati učne cilje, ki jih navajajo italijanske smernice ob koncu tretjega in petega razreda osnovne šole. V nadaljevanju pa bomo izpostavili, katere so po našem mnenju ključne iztočnice za učinkovito organizacijo začetnega opismenjevanja v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem.

Iz dobljenih odgovorov naših intervjuvank lahko povzamemo nekaj splošnih ugotovitev, ki združujejo delo vseh učiteljic pri začetnem opismenjevanju v obeh jezikih. Splošno uveljavljeno načelo »ena oseba, en jezik« narekuje, da mora vsak jezik poučevati en sam učitelj, da učenci povežejo eno osebo z enim jezikom ter da pride tako do manjše interference in mešanja med jezikoma. Kljub temu pa ta delitev predpostavlja, da se učitelja, ki poučujeta jezika, vseskozi dogovarjata, usklajujeta in skupno načrtujeta delo, da poteka opismenjevanje čim bolj tekoče in da se učenci zavedajo podobnosti in razlik med opismenjevanjem v slovenščini in italijanščini. Učenci morajo razumeti, da čeprav se črke in glasovi obravnavajo pri dveh različnih jezikih, z določenimi podobnostmi, posebnostmi in razlikami med njimi, je celoten pouk začetnega opismenjevanja v obeh jezikih v funkciji učenja branja in pisanja, ki sta pogoj za doseganje osnovne in posledično funkcionalne pismenosti. Glede na to, da je potekala raziskava v šolah s slovenskim učnim jezikom, kjer je poučevanje vseh predmetov, razen jezikov, v slovenskem jeziku, je vodilni jezik začetnega opismenjevanja slovenščina in se italijanščina le-temu prilagaja. To pomeni, da se črka/glas obravnava najprej v slovenščini in se pri italijanščini predela hitreje, večinoma v funkciji glasovnega zavedanja. Tudi kar se tiče trajanja začetnega opismenjevanja, ni točno določenega časovnega termina, vse učiteljice pa so mnenja, da se opismenjevanje najbolje obnese, če si ga učitelj razporedi v dveh šolskih letih, tako da se v prvem razredu osredotoči na velike in male tiskane črke, kjer male tiskane obdela hitreje, samo v funkciji branja, in se v drugem razredu nato posveča pisani abecedi.

Pred začetkom pravega opismenjevanja, kar pomeni obravnave prvih črk in povezave grafem/fonem, pa namenljajo vse učiteljice dober mesec vajam za razvijanje grafo in fine motorike ter orientaciji na listu, ki predstavljajo podlago sploh za začetek opismenjevanja. V tem mesecu začnejo učiteljice tudi z vajami za fonološko zavedanje, ki pa spremljajo učence v večji ali manjši meri ter po potrebi celo šolsko leto. Za te začetne vaje uporabljajo učiteljice poleg učbenikov in delovnih zvezkov, ki so jih naročile na začetku šolskega leta, tudi dodatna učna gradiva in pripomočke, vaje iz starih učbenikov in spletnih portalov ter samostojno izdelane vaje. Poslužujejo se tudi fotografij in posnetkov. Izbrane vaje pa morajo biti sestavljene iznajdljivo, za otroke morajo biti zanimive, raznolike, nazorne, take, da upoštevajo raznolikost učnih stilov učencev, kar posledično pomeni, da morajo vaje vključevati zaznavanje preko vseh čutil. Najpomembnejša komponenta vaj pa je igra. Vaje morajo otroke motivirati k nadaljnjemu učenju. Učiteljice ne navajajo specifičnih učnih gradiv z vajami za razvijanje fonološkega zavedanja. Med vrstami vaj, ki jih najpogosteje omenjajo in ki so v največjem številu prisotne v analiziranih učnih gradivih, tako slovenskih kot italijanskih, lahko naštejemo predvsem vaje za zaznavanje glasu v besedi in določanje mesta glasu v besedi. Druge vaje za razvijanje fonološkega zavedanja, kot so zaznavanje in iskanje rim, prisotnost aliteracij, iskanje besed za določen glas, dolžina besed, členjenje povedi, vaje z zlogi (zapisovanje, povezovanje, dopolnjevanje), členjenje in spajanje začetkov in koncev ter členjenje in spajanje posameznih glasov (glaskovanje), učiteljice bolj malo omenjajo, verjetno tudi zaradi tega, ker so v izbranih učbenikih in delovnih zvezkih prisotne v manjši meri oziroma jih sploh ni. Z ozirom na zgoraj omenjeno pa se nam poraja naslednje vprašanje: obstajajo učna gradiva, ki se posvečajo izključno vajam za razvijanje fonološkega zavedanja, čeprav jih učiteljice ne navajajo? Upoštevajoč specifikko šol s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem in nasvete lektorice Melinc Mlekuž, bi bilo res potrebno izdelati nove priročnike in učbenike, ki bi bili prilagojeni dejanskim potrebam učencev in dijakov, ki obiskujejo te šole?

Kot smo že izpostavili, je izbira učbenikov in delovnih zvezkov za začetno opismenjevanje svobodna odločitev posameznega učitelja, a naj dodamo, da se med slovenskimi in italijanskimi učbeniki kažejo določene podobnosti in posebnosti, ki pogojujejo začetno opismenjevanje v enem in drugem jeziku in posledično lahko otežijo usklajevanje med učiteljema jezika. Slovenska učna gradiva lahko učitelj menjuje vsako šolsko leto in lahko izbira med predmetnimi in medpredmetnimi učbeniki. Predmetni učbeniki se v večji meri posvečajo zapisovanju posameznih črk in vsebujejo

različna besedila za branje, od lažjih do težjih, v medpredmetnih pa je manj vaj za zapisovanje in so besedila prisotna tudi pri ostalih predmetih, kar zahteva od učitelja večjo vsestranskost in prilagodljivost vsebinam. V slovenščini se takoj uvajajo tako samoglasniki kot soglasniki v funkciji učenja branja in predvsem vaje za vezave glasov, ki so pogoj za branje. Pri italijanščini pa so z izbiro učbenika oziroma delovnega zvezka učitelj in posledično učenci vezani na triletje. Vsi italijanski učbeniki začnejo s petimi samoglasniki prav zaradi različne strukture italijanskih besed. Po začetnih samoglasnikih sledijo soglasniki, kjer je večina vaj v funkciji vezave soglasnika in samoglasnika in izgovarjave in branja posameznih zlogov, ki so zaradi lažjega razumevanja večinoma prikazani v besedi z odgovarjajočo sliko ob strani. Učencem je to v pomoč pri izgovarjanju parov ali trojic glasov. Prav zaradi zgoraj omenjenih posebnosti je usklajevanje med učiteljema, ki poučujeta jezika, še toliko pomembnejše. Izključno sledenje izbranim učbenikom in delovnim zvezkom je neizvedljivo, če si učitelja, ki poučujeta oba jezika, načrtujeta usklajeno in skupno delo.

Na vprašanje, s katerimi težavami se učiteljice srečujejo tako pri začetnem opismenjevanju kot pri vajah za razvijanje fonološkega zavedanja, so intervjuvanke podobno odgovorile: težave izhajajo iz šibkega znanja slovenskega jezika in prekomerne rabe italijanskega jezika, jezikovne in razvojne heterogenosti razredne skupnosti, pomanjkljive predšolske vzgoje in nespodbudnega domačega okolja, pojavlja pa se tudi negativni vpliv informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Negativni vpliv, ki ga ima prekomerna raba informacijsko-komunikacijske tehnologije, so nekatere učiteljice predstavile s pojmom »generacijska težava«, saj je današnja generacija otrok vsak dan izpostavljena najrazličnejšim informacijsko-komunikacijskim tehnologijam, kot so mobilni telefoni, računalniki, video-igrice, televizija, katerih prekomerna raba prinaša negativne posledice. Otroke odteguje od skupinskega druženja, osebnega pogovarjanja, igranja, dogovarjanja, kar ne odpravlja tudi prepiranja in posledičnega pobotanja. Otroci ne čutijo več potrebe po druženju, saj jim mobilni telefoni, videoigrice, spletni posnetki in televizija zadoščajo, da samostojno preživljajo čas. Zaradi vsega tega otrok ne potrebuje pogovora, kar posledično opustoši vsak jezik in predvsem slovenski jezik, ki je jezik manjšine. Za tak način preživljanja časa pa so seveda hote ali nehote krivi tudi starši, ki zaradi službenih ali drugih obveznosti preživljajo malo časa s svojimi otroki. Starši so navadno čez dan odsotni in otroci preživijo večji del jutra v šoli, popoldneve pa v najrazličnejših dijaških domovih. V teh ustanovah starši prenašajo na vzgojitelje vse šolske obveznosti od pisanja nalog do branja ipd. Lastnim otrokom ne sledijo v šolskem življenju in tako se lahko zgodi, da se

ne zavedajo ali celo zanemarjajo težave, ki se lahko pojavijo. Ker preživljajo z njimi malo časa, se v tem kratkem odrezku časa odločajo za zaščitniški in permisivni način vzgajanja brez privzganja delovnih navad. Odsotnost le-teh pa se potem kaže v šoli, kjer se morajo učitelji spopadati tudi s temi težavami.

Učitelji morajo v šoli organizirati delo na podlagi jezikovnega in kulturnega izvora otrok v razredu in posledično znanja slovenskega jezika, razvojne heterogenosti razredne skupnosti kot tudi slabe priprave z vidika grafo in fine motorike, orientacije na listu, sedenja, drže pisala, za katero učiteljice krivijo predšolsko vzgojo. Po mnenju učiteljic bi se lahko nekatere težave rešile že v vrtcu, če bi vzgojiteljice v večji meri gojile likovni pouk, risanje, barvanje, se v večji meri posvečale gojenju in bogatenju besednega zaklada v slovenskem jeziku in pazile, da bi se pri otrocih ne utrdili zgrešeni jezikovni in pisalni vzorci, ki jih je kasneje težko odpraviti. Učiteljice pravijo, da bi se lahko že v vrtcu posvečali razvijanju fonološkega zavedanja, začevši z zaznavanjem glasov v prostoru.

Pri vajah za razvijanje fonološkega zavedanja so učiteljice povedale, da imajo učenci najpogostejše težave pri zaznavanju in prepoznavanju sredinskega glasu v besedi, čeprav na to vprašanje niso znale dati točnega odgovora, saj so vse povedale, da so težave odvisne od razredne skupnosti iz leta v leto. Izpostavile pa so, da predstavljajo danes vaje za razvijanje fonološkega zavedanja na splošno veliko težavo, saj je razredna skupnost jezikovno heterogena, otroci izhajajo iz različnih jezikovnih in kulturnih kontekstov, da je že prva težava prav ta, da slovenskih glasov ne slišijo. Takih težav učiteljice niso omenile pri italijanskem jeziku, saj je ta jezik okolja, jezik države, v kateri otroci bivajo, jezik, ki ga otroci slišijo preko najrazličnejših medijev, v prvi vrsti televizije. Pri italijanskem jeziku pa je težavnost ta, da je ortografija težja kot v slovenščini, kjer je zapis večinoma enak izgovarjavi. Italijanščina ima več težkoč in predvsem grafemov oziroma skupine grafemov, ki se drugače izgovarjajo, kot se pišejo.

Vse zgoraj povedano pa odpira nova vprašanja, kot so na primer: kako bi vzgojiteljice, ki poučujejo v vrtcih s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem, opravičile to pomanjkanje in izpostavile svoje poglede na problem, kako bi starši zagovarjali svoj način vzgajanja in nenazadnje v kolikšni meri je razvito sodelovanje med vrtcem, šolo in starši v večstopenjskih šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem.

Če se osredotočimo nazadnje na najobsežnejši problem pri šolski populaciji, in sicer na šibko znanje slovenskega jezika, ki nedvomno pogojuje učiteljevo organizacijo

dela, a na kar lahko po drugi strani učitelji tudi vplivajo, lahko povzamemo nekatere splošne iztočnice, ki jih lahko učitelji, ki poučujejo v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem, upoštevajo za boljšo in učinkovitejšo organizacijo dela v razredu, tako pri jezikih kot pri vseh ostalih predmetih. Bistvenega pomena je torej spodbujanje rabe slovenskega jezika, pozitivna podkrepitev vsake slovenske besede, privzganje pozitivnega odnosa do slovenskega jezika, bogatenje slovenskega besednega zaklada, strukturiranje trenutkov za rabo slovenskega jezika, ponujanje raznolikosti razlag (ne italijanskih), upoštevanje jezikovne in razvojne raznolikosti otrok v razredu in tudi sprotno utrjevanje usvojenega znanja.

Vse to pa predpostavlja, da se učitelj vseživljenjsko izobražuje, predvsem pa, da je vsestranski in prilagodljiv, saj najboljši in najučinkovitejši način dela izhaja iz samega otroka oz. iz potreb razredne skupnosti.

5 LITERATURA IN VIRI

- Baloh, B. in Vrčon Komel, M. (2005). Opismenjevanje v slovenščini kot drugem jeziku v osnovni šoli z italijanskim učnim jezikom v Slovenski Istri. *Sodobna pedagogika*, 56 (122), 160-173.
- Bider Peterlin, I. (2013). Diagnostično ocenjevanje predbralnih zmožnosti. *Sodobna pedagogika* (4), 108-118. Pridobljeno 28. 1. 2019, <https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozi-clanek/?id=968>.
- Bider Peterlin, I. (2014). Ugotabljanje predbralnih zmožnosti. *Sodobna pedagogika* (2), 24-40. Pridobljeno 28. 1. 2019, <https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozi-clanek/?id=1001>.
- Bider Peterlin, I. in Ozbič, M. (2017). Zgodnje odkrivanje težav na področju branja. V Sardoč, M., Žagar, Ž. I. in Mlekuž, A. (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes* (str. 85-106). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Bogatec, N. (2015). Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji. *Revija za narodnostna vprašanja* (74), 7-21. Pridobljeno 5. 5. 2019, <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-YK6PJSQM>.
- Cencič, M. (2000). Preučevanje poučevanja pismenosti. *Sodobna pedagogika* (2), 38-51.
- Cimino, L., Melli, G., Notarangelo, A. in Scotti, C. (2015). *Al parco con Tip e Zago* - letture. Trento: Erickson S.p.A.
- Cimino, L., Melli, G., Notarangelo, A. in Scotti, C. (2015). *Al parco con Tip e Zago* - metodo. Trento: Erickson S.p.A.
- Colja, T. (2013). *Porajajoča se pismenost v dvojezičnem okolju : primer otrok, ki obiskujejo vrtnice s slovenskim učnim jezikom v Italiji in dvojezični vrtec v Špetru*. Trst: Ciljno začasno združenje "Jezik - Lingua". Pridobljeno 5. 4. 2019, <http://www.jezik-lingua.eu/ProxyVFS.axd/null/r13427/Tanja-Colja-Porajajoca-se-pismenost-v-dvojezicnem-okolju-pdf?ext=.pdf>.
- Colja, T. (2019) *Kaj je dvojezična pismenost*. Pridobljeno 23. 8. 2019, <http://www.jezik-lingua.eu/code/14096/Kaj-je-dvojezicna-pismenost>.
- Cortucci, S. in Bartolucci, M. (2013). *Recuperare, integrare, sostenere – Guida didattica operativa*. Monte San Vito: Raffaello Editrice.

Colja, Anja (2019): *Mnenja učiteljev o začetnem opismenjevanju in razvijanju fonološkega zavedanja v slovenščini in v italijanščini v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem*. Magistrsko delo. Koper: UP PEF.

Cotič, M., Saksida, I., Felda, D., Pisk, M., Čufer, E., Dolenc-Orbanič, N., Furlan, P., Plazar, J., Selinec, V., Uršič, Z., Višček, S., in Volk, M. (2015). *Naša ulica 1 medpredmetni delovni zvezek za 1. razred osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Duhovnik Antoni, A. (2007). S slovenščino nimam težav. Slovenščina v slovenski šoli v Italiji – prvi/drugi/tuji jezik. V Kovačič, K. (ur.), *Šest poučevalnih modelov za slovenščino v šolah in vrtcih v Furlaniji Julijski krajini: zgodnje učenje slovenskega jezika v jezikovno in narodnostno mešanem okolju Furlanije Julijske krajine* (str. 14-19). Trst: Deželni zavod za pedagoško raziskovanje v Furlaniji Julijski krajini.

Forčič, V. (2011). *Slovenske šole v Italiji. Zgodovinski pregled zakonodaje in novi izzivi v okviru razvoja manjšinske šolske politike*. Zaključno delo. Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije. Pridobljeno 5. 5. 2019, <https://repositorij.upr.si/lzpisGradiva.php?id=3465>.

Golli, D. (1991). *Opismenjevanje v prvem razredu*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Golli, D., Grginič, M. in Kozinc, A. (1996). *ABC Govorimo – poslušamo, pišemo – beremo, priročnik za učitelje*. Trzin: Založba Izolit.

Golli, D., Schellander, A., Adamič, M., Kramarič, M., Knez, A., Herlah-Šelih, M., Škodlar, A., Jalovec, V. in Žerdin, T. (1992). *Sodobne oblike opismenjevanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Grgič, M. (2019). *Jezik in jezikovni pojavi, vezani na dvo-večjezičnost*. Pridobljeno 16. 8. 2019, <http://www.jezik-lingua.eu/sl/13999/Kaj-pomeni-termin-jezik>.

Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Izolit.

Grginič, M. (2008). *Vsak po svoji poti do pismenosti*. Mengeš: Izolit

Identifikacija jezika (18. 3. 2017). Pridobljeno 16. 8. 2019, https://sl.wikipedia.org/wiki/Identifikacija_jezika.

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. (2012). Pridobljeno 26. 12. 2018, http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/162992ea-6860-4ac3-a9c5-691625c00aaf/prot5559_12_all1_indicazioni_nazionali.pdf.

INVALSI (2019). Pridobljeno 26. 8. 2019, https://www.preseren.gov.it/wp-content/uploads/2019/02/zgibanka_slo_ita.pdf.

Istruzione in Italia - Ordinamenti (2009). Pridobljeno 26. 12. 2016, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/famiglie/ordinamenti>.

Colja, Anja (2019): *Mnenja učiteljev o začetnem opismenjevanju in razvijanju fonološkega zavedanja v slovenščini in v italijanščini v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem*. Magistrsko delo. Koper: UP PEF.

Jean Piaget (3. 7. 2019). Pridobljeno 21. 8. 2019, https://it.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget.

Kavčič-Baša, M. (2012). Nekateri vidiki jezikovne inkluzivnosti v šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji. *Inkluzija v sodobni šoli*, 279-291.

Kavkler, M., Magajna, L. in Žerdin, T. (1991). *Brati, pisati, računati*. Murska sobota: Pomurska založba.

Kramarič, M., Kern, M. in Pipan, M. (2015). *Lili in Bine delovni zvezek za opismenjevanje*. Ljubljana: Rokus Klett.

Kranjc, S. (2011). Jezikovna zmožnost in dvojezični kontekst. V Strani, P. (ur.), *Šola na obronkih slovenščine: metodološki in didaktični vidiki poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika v Furlaniji Julijski Krajini* (str. 51-72). Trst: Državna agencija za razvoj šolske avtonomije, Območna enota za Furlanijo Julijsko krajino.

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Pečjak, S. (2012). *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Medved Udovič, V. (2011). Prehod med vrtcem in šolo, pot k bralcu in bralki. V Cotič, M., Medved Udovič, V. in Starc, S. (ur.), *Razvijanje različnih pismenosti* (str. 37-45). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Medved Udovič, V., Jamnik, T., Zrimšek, N., Skubic, D. in Gruden Ciber, J. (2001). *Priročnik k učbeniku in delovnemu zvezku za slovenščino v drugem razredu devetletne osnovne šole S slikanico se igram in učim*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Nacionalno preverjanje znanja – preizkus iz slovenščine - Osnovna šola drugi razred (2019). Ministrstvo za šolstvo univerzo in raziskovanje.

Peccianti, M. C. in Valdisera L. (2016). *Amici di classe – letture*. Firenze: Giunti Scuola S.r.l.

Peccianti, M. C. in Valdisera L. (2016). *Amici di classe – propedeutica*. Firenze: Giunti Scuola S.r.l.

Pertot, S. (2015). *Dvojezično otroštvo: navodila za uporabo - L'infanzia bilingue: istruzioni per l'uso*. Gorica: Založništvo tržaškega tiska.

Pinto, G. (2003). *Il suono, il segno, il significato. Psicologia dei processi di alfabetizzazione*. Rim: Carocci Editore.

Plut-Pregelj, L. (2012). *Poslušanje: način življenja in vir znanja*. Ljubljana: DZS.

Colja, Anja (2019): *Mnenja učiteljev o začetnem opismenjevanju in razvijanju fonološkega zavedanja v slovenščini in v italijanščini v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem*. Magistrsko delo. Koper: UP PEF.

Posodobljeni učni načrti obveznih predmetov v osnovni šoli (2019). Pridobljeno 1. 9. 2019, http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ucni_nacrti/.

Povše, B. (2016). *Razvijanje fonoloških spretnosti pri učencih s težavami na področju fonološkega*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 10. 2. 2019, http://pefprints.pef.uni-lj.si/4310/1/Magistrsko_delo_kon%C4%8Dna_verzija2.pdf.

Program osnovna šola Slovenščina - Učni načrt (2011). Pridobljeno 1. 9. 2019, http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf.

Program osnovna šola Slovenščina - Učni načrt (posodobljena izdaja) (2018). Pridobljeno 1. 9. 2019, http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina.pdf.

Saksida, I. (2010). Pismenost (naj)mlajših – dileme, vprašanja, izzivi. *Sodobna pedagogika* (1), 66-85.

SLORI - Slovenski raziskovalni inštitut (2019). Pridobljeno 23. 8. 2019, <http://www.slori.org/vizitka/>.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2000). Pridobljeno 2019, <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>.

Verč, P. (2019). S slovenščino v zamejstvu je lep kažin, a rešitev obstaja. *Primorski dnevnik*, 193, 3.

Zorman, A. (2007). *Prepoznavanje glasov in spoznavanje njihovih pisnih ustreznih v maternem in drugem oziroma tujem jeziku*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 15. 3. 2019, <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-7D4L50X1/f9abe246-4d36-49ae-a114-f160cf4ace11/PDF>.

Zorman, A. (2013). *Razvoj osnovne pismenosti enojezičnih in večjezičnih otrok*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Zrimšek, N. (2003). *Začetno opismenjevanje. Pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Colja, Anja (2019): *Mnenja učiteljev o začetnem opismenjevanju in razvijanju fonološkega zavedanja v slovenščini in v italijanščini v šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem*. Magistrsko delo. Koper: UP PEF.

Žerdin, T. (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Društvo Bravo.

6 PRILOGE

Priloga 1: Polstrukturirani intervju za učiteljice, ki opismenjujejo v slovenščini

1. **Za začetek opišite mi Vašo študijsko in poklicno pot** (*Kateri študij ste dokončali pred službo? Koliko let že poučujete? Katere predmete večinoma poučujete? V katerih razredih večinoma poučujete?*)

Če pogledamo sedaj na začetno opismenjevanje v slovenščini. V šolah s slovenskim učnim jezikom poteka poučevanje vseh predmetov v slovenščini, ob tem pa se učenci s samega začetka učijo tudi italijanščine.

2. **Kako poteka opismenjevanje v slovenščini?** (*Kdaj in kako začnete z opismenjevanjem v italijanščini? Kako usklajujete Vaše opismenjevanje v slovenščini z opismenjevanjem učiteljice, ki opismenjuje v italijanščini*)
3. **Kaj pravijo italijanske smernice glede opismenjevanja?**

Fonološko (glasovno) zavedanje pri pouku slovenščine (*V tem sklopu, ki je tudi osrednja tema magistrskega dela, me zanima, katere vaje delate z otroki pri začetnem opismenjevanju za razvijanje glasovnega zavedanja, od najenostavnejšega prepoznavanja rim in aliteracij, preko členjenja povedi na besede, členjenja besede na zloge in spajanje zlogov v besede, členjenja besede na začetke in konce, tvorjenje novih besed z danimi začetki in konci vse do členjenja, spajanja in manipuliranja z glasovi v besedi...v glavnem vse vaje, ki jih delate*)

4. **Kako razvijate glasovno zavedanje pri začetnem opismenjevanju?** (*Kdaj se pri začetnem opismenjevanju posvečate razvijanju fonološkega zavedanja? V kolikšni meri? Kako to poteka?*
 - a. *V primeru, da le tega ne razvijate, kateri so razlogi?*)
5. **Na kakšen način oz. s katerimi vajami razvijate pri učencih glasovno zavedanje?** (*Katere vaje delate najpogosteje z učenci za razvijanje fonološkega zavedanja in zakaj? Katere vaje predstavljajo učencem največje težave? Glede na specifične značilnosti posameznih otrok ali te vaje tudi individualizirate? Ali opazate, da so vaje, ki jih opravljate za razvoj fonološkega zavedanja učencem v pomoč pri nadaljnjem opismenjevanju?*)
6. **Katera učna gradiva ali pripomočke uporabljate oz. so vam v pomoč pri razvijanju fonološkega zavedanja?** (*Kje si nabavite učbenike in delovne*

zvezke? Na podlagi česa se odločite za določeno gradivo? Koliko časa uporabljate omenjeno gradivo oz. kako pogosto menjujete gradiva?)

Šolo s slovenskim učnim jezikom obiskujejo otroci, ki izvirajo iz **različnih narodnostnih in jezikovnih skupin**. Družino lahko sestavljajo izključno slovensko govoreči starši, oba starša sta lahko italijanskega rodu ali pa eden od staršev govori slovensko, drugi pa italijansko. Posledično je materni jezik teh otrok različen

7. **Katere so po Vašem mnenju največje težave, ki jih srečujete pri začetnem opismenjevanju v tako heterogenih razredih?** *(Glede na to, da je materni jezik pri otrocih različen, ali se to pozna pri opismenjevanju?)*
8. **Ste kdaj slišale za pojem zaporedno oz. sukcesivno opismenjevanje, to se pravi, da se opismenjuje naprej v maternem jeziku in se z drugim jezikom začne kasneje, ko je učenec že usvojil določene spretnosti, sposobnosti, znanja in izkušnje v prvem jeziku in bi z opismenjevanjem v drugem/tujem jeziku začeli le kasneje, kjer bi se posvečalo pozornost razlikam med jezikoma.** *(Menite, da bi bil tak način opismenjevanja izvedljiv v naših šolah s slovenskim učnim jezikom? Utemeljite odgovor.)*

Priloga 2: Polstrukturirani intervju za učiteljice, ki opismenjujejo v italijanščini

1. **Za začetek opišite mi Vašo študijsko in poklicno pot** (*Kateri študij ste dokončali pred službo? Koliko let že poučujete? Katere predmete večinoma poučujete? V katerih razredih večinoma poučujete?*)

Če pogledamo sedaj na začetno opismenjevanje v italijanščini. V šolah s slovenskim učnim jezikom poteka poučevanje vseh predmetov v slovenščini, ob tem pa se učenci s samega začetka učijo tudi italijanščine.

2. **Kako poteka opismenjevanje v italijanščini?** (*Kdaj in kako začnete z opismenjevanjem v italijanščini? Kako usklajujete Vaše opismenjevanje v italijanščini z opismenjevanjem učiteljice, ki opismenjuje v slovenščini?*)
3. **Kaj pravijo italijanske smernice glede opismenjevanja?**

Fonološko (glasovno) zavedanje pri pouku italijanščine (*V tem sklopu, ki je tudi osrednja tema magistrskega dela, me zanima, katere vaje delate z otroki pri začetnem opismenjevanju za razvijanje glasovnega zavedanja, od najenostavnejšega prepoznavanja rim in aliteracij, preko členjenja povedi na besede, členjenja besede na zloge in spajanje zlogov v besede, členjenja besede na začetke in konce, tvorjenje novih besed z danimi začetki in konci vse do členjenja, spajanja in manipuliranja z glasovi v besedi...v glavnem vse vaje, ki jih delate*)

4. **Kako razvijate glasovno zavedanje pri začetnem opismenjevanju?** (*Kdaj se pri začetnem opismenjevanju posvečate razvijanju fonološkega zavedanja? V kolikšni meri? Kako to poteka?*
 - a. *V primeru, da le tega ne razvijate, kateri so razlogi?*)
5. **Na kakšen način oz. s katerimi vajami razvijate pri učencih glasovno zavedanje?** (*Katere vaje delate najpogosteje z učenci za razvijanje fonološkega zavedanja in zakaj? Katere vaje predstavljajo učencem največje težave? Glede na specifične značilnosti posameznih otrok ali te vaje tudi individualizirate? Ali opazate, da so vaje, ki jih opravljate za razvoj fonološkega zavedanja učencem v pomoč pri nadaljnjem opismenjevanju?*)
6. **Katera učna gradiva ali pripomočke uporabljate oz. so vam v pomoč pri razvijanju fonološkega zavedanja?** (*Kje si nabavite učbenike in delovne zvezke? Na podlagi česa se odločite za določeno gradivo? Koliko časa uporabljate omenjeno gradivo oz. kako pogosto menjujete gradiva?*)

Šolo s slovenskim učnim jezikom obiskujejo otroci, ki izvirajo iz **različnih narodnostnih in jezikovnih skupin**. Družino lahko sestavljajo izključno slovensko govoreči starši, oba starša sta lahko italijanskega rodu ali pa eden od staršev govori slovensko, drugi pa italijansko. Posledično je materni jezik teh otrok različen

7. **Katere so po Vašem mnenju največje težave, ki jih srečujete pri začetnem opismenjevanju v tako heterogenih razredih?** (*Glede na to, da je materni jezik pri otrocih različen, ali se to pozna pri opismenjevanju?*)
8. **Ste kdaj slišale za pojem zaporedno oz. sukcesivno opismenjevanje, to se pravi, da se opismenjuje naprej v maternem jeziku in se z drugim jezikom začne kasneje, ko je učenec že usvojil določene spretnosti, sposobnosti, znanja in izkušnje v prvem jeziku in bi z opismenjevanjem v drugem/tujem jeziku začeli le kasneje, kjer bi se posvečalo pozornost razlikam med jezikoma.** (*Menite, da bi bil tak način opismenjevanja izvedljiv v naših šolah s slovenskim učnim jezikom? Utemeljite odgovor.*)

Priloga 3: Polstrukturirani intervju za učiteljice, ki opismenjujejo tako v slovenščini kot v italijanščini

1. **Za začetek opišite mi Vašo študijsko in poklicno pot** (*Kateri študij ste dokončali pred službo? Koliko let že poučujete? Katere predmete večinoma poučujete? V katerih razredih večinoma poučujete?*)

Če pogledamo sedaj na začetno opismenjevanje v obeh jezikih. V šolah s slovenskim učnim jezikom poteka poučevanje vseh predmetov v slovenščini, ob tem pa se učenci s samega začetka učijo tudi italijanščine.

2. **Kako poteka opismenjevanje v obeh jezikih?** (*Kdaj in kako začnete z opismenjevanjem? Kako usklajujete obe opismenjevanji? Ali ste opismenjevala tudi ločeno, oz. samo en jezik? Kateri način opismenjevanja je po vašem mnenju boljši, ločeno, to se pravi ena oseba en jezik, ali skupni, kot ga imate vi?*)
3. **Kaj pravijo italijanske smernice glede opismenjevanja?**

Fonološko (glasovno) zavedanje pri obeh jezikih (*V tem sklopu, ki je tudi osrednja tema magistrskega dela, me zanima, katere vaje delate z otroki pri začetnem opismenjevanju za razvijanje glasovnega zavedanja, od najenostavnejšega prepoznavanja rim in aliteracij, preko členjenja povedi na besede, členjenja besede na zloge in spajanje zlogov v besede, členjenja besede na začetke in konce, tvorjenje novih besed z danimi začetki in konci vse do členjenja, spajanja in manipuliranja z glasovi v besedi...v glavnem vse vaje, ki jih delate*)

4. **Kako razvijate glasovno zavedanje pri začetnem opismenjevanju?** (*Kdaj se pri začetnem opismenjevanju posvečate razvijanju fonološkega zavedanja? V kolikšni meri? Kako to poteka?*
 - a. *V primeru, da le tega ne razvijate, kateri so razlogi?*)
5. **Na kakšen način oz. s katerimi vajami razvijate pri učencih glasovno zavedanje?** (*Katere vaje delate najpogosteje z učenci za razvijanje fonološkega zavedanja in zakaj? Katere vaje predstavljajo učencem največje težave? Glede na specifične značilnosti posameznih otrok ali te vaje tudi individualizirate? Ali opazate, da so vaje, ki jih opravljate za razvoj fonološkega zavedanja učencem v pomoč pri nadaljnjem opismenjevanju?*)
6. **Katera učna gradiva ali pripomočke uporabljate oz. so vam v pomoč pri razvijanju fonološkega zavedanja?** (*Kje si nabavite učbenike in delovne*

zvezke? Na podlagi česa se odločite za določeno gradivo? Koliko časa uporabljate omenjeno gradivo oz. kako pogosto menjujete gradiva?)

Šolo s slovenskim učnim jezikom obiskujejo otroci, ki izvirajo iz **različnih narodnostnih in jezikovnih skupin**. Družino lahko sestavljajo izključno slovensko govoreči starši, oba starša sta lahko italijanskega rodu ali pa eden od staršev govori slovensko, drugi pa italijansko. Posledično je materni jezik teh otrok različen

7. **Katere so po Vašem mnenju največje težave, ki jih srečujete pri začetnem opismenjevanju v tako heterogenih razredih?** *(Glede na to, da je materni jezik pri otrocih različen, ali se to pozna pri opismenjevanju?)*
8. **Ste kdaj slišale za pojem zaporedno oz. sukcesivno opismenjevanje, to se pravi, da se opismenjuje naprej v maternem jeziku in se z drugim jezikom začne kasneje, ko je učenec že usvojil določene spretnosti, sposobnosti, znanja in izkušnje v prvem jeziku in bi z opismenjevanjem v drugem/tujem jeziku začeli le kasneje, kjer bi se posvečalo pozornost razlikam med jezikoma.** *(Menite, da bi bil tak način opismenjevanja izvedljiv v naših šolah s slovenskim učnim jezikom? Utemeljite odgovor.)*