

Barbara Baloh in Maja Melinc Mlekuž

**SLOVENŠČINA V VRTCU:
poučevanje in učenje jezika
v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji**

Trst 2023

Naslov:

Slovenščina v vrtcu: poučevanje in učenje jezika v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji

Avtorici:

Barbara Baloh, Maja Melinc Mlekuž

Recenzentki:

Eda Birsa, Suzana Todorović

Jezikovni pregled:

Jasmina Vajda Vrhunec

Prevod povzetka:

Jasmin Franza

Oblikovanje:

Martina Pettiroso

Oblikovanje naslovnice:

PiKa

Založnik:

Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI)

Naklada:

250 izvodov

Tisk: Sinegraf d.o.o.

Trst 2023

CIP – Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in študijska knjižnica, Trst

373.24:811.163.6(450.36)

811.163.6:373.24(450.36)

BALOH, Barbara, 1970-

Slovenščina v vrtcu : poučevanje in učenje jezika v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji / Barbara Baloh in Maja Melinc Mlekuž ; [prevod povzetkov Jasmin Franza]. - Trst : Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI), 2023

COBISS.SI-ID 166238723

ISBN 978-88-95584-18-8

Projekt je sofinanciralo Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije.



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA KULTURO

Zahvaljujeva se vsem vzgojiteljicam, ki so v SLORI-jevem izobraževalnem programu Slovenščina v vrtcu delile svoje strokovne izkušnje: Vanji Batistič, Cristini Bezensek, Heleni Braini, Danieli Brecelj, Sari Burolo, Elviri Burzič, Kseniji Buzzinelli, Riti Cej, Ester Derganc, Irini Druzina, Petri Frandolič, Dunji Grgič, Lauri Hvalic, Kaji Kolman, Janji Korsic, Lucii Lombardo, Ivani Milic, Renati Padovan, Mojci Pahor, Anji Pušnik, Valentini Racman, Ivani Ruzzier, Martini Šolc, Mariji Tercic, Greti Zavadlav, Kristini Žerjal in Petri Žnidar Kozole.

Posebna zahvala velja tudi vsem sodelujočim predavateljicam v izobraževalnem programu Slovenščina v vrtcu: Sonji Bukavec, Sari Burolo, Ester Derganc, dr. Matejki Grgič, dr. Majdi Kaučič Baša, Samanti Kobal, dr. Maji Mezgec, dr. Martini Ozbič, Renati Padovan, dr. Susanni Pertot in Martini Šolc.

Najlepša hvala recenzentkama, izr. prof. Suzani Todorović in doc. dr. Edi Birsa, za strokovni pregled besedila, Martini Pettiroso za tehnično ureditev monografije in Jasmin Franza za prevod povzetka.

Ne nazadnje se zahvaljujeva SLORI-ju, da je podprl izid monografije, ter Ministrstvu za kulturo Republike Slovenije za sofinanciranje projekta.

KAZALO

1	UVOD	9
2	AKCIJSKA RAZISKAVA O POUČEVANJU IN UČENJU SLOVENŠČINE V VRTCIH S SLOVENSKIM UČNIM JEZIKOM V ITALIJI	12
	2.1.1 Izhodišče	13
	2.1.2 Namen in cilji raziskave	16
	2.1.3 Raziskovalna vprašanja	17
	2.1.4 Predpostavke oziroma omejitve raziskave	17
	2.1.5 Predvidene metode raziskovanja	18
	2.1.6 Načrt raziskave	19
	2.1.7 Akcija in zbiranje podatkov	21
3	CILJNI, VSEBINSKI IN METODOLOŠKI PREDLOGI ZA POUČEVANJE IN UČENJE SLOVENŠČINE V VRTCIH	22
	3.1 Sporazumevalna zmožnost	22
	3.1.1 Vloga vzgojitelja/vzgojiteljice na področju jezika	24
	3.1.2 Vloga vzgojitelja/vzgojiteljice v medkulturnem okolju: medkulturna didaktika jezikov	26
	3.1.3 Pomen spodbudnega učnega okolja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti	29
	3.1.4 Pridobivanje sporazumevalne zmožnosti z igro	31
	3.1.5 Raba IKT pri spodbujanju sporazumevalne zmožnosti	32
	3.1.6 Medpodročno povezovanje in razvijanje sporazumevalne zmožnosti	34
	3.2 Jezik in govor v vrtcu	37
	3.2.1 Načrtovanje pedagoškega dela pri govorni vzgoji	37
	3.2.2 Otrokovo sporazumevanje v predšolskem obdobju	40
	3.2.3 Nebesedno sporočanje	41
	3.2.4 Razvoj govora v dvojezični družbi/družini	44
	3.2.5 Značilnosti hkratnega učenja dveh jezikov	47
	3.2.6 Učenje drugega/tujega jezika in seznanjanje z drugim/tujim jezikom	53
	3.2.7 Didaktični pristopi in metode za zgodnje učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika	58

3.2.8	Pridobivanje besedoslovne zmožnosti	63
3.2.9	Razvijanje koncepta prostora	66
3.2.10	Razvijanje koncepta časa	66
3.2.11	Pripovedovanje	67
3.3	Književnost v vrtcu	74
3.3.1	Vzgoja bralca	74
3.3.2	Umetnostno in neumetnostno besedilo	75
3.3.3	Izbor dobre knjige	80
3.3.4	Analiza besedila	89
3.3.5	Lirsko besedilo	89
3.4	Predopismenjevanje v vrtcu	90
3.4.1	Sodobno pojmovanje pismenosti	90
4	OB ZAKLJUČKU RAZISKAVE	103
5	PRILOGE: NAČRTOVANJE IN OPAZOVANJE	112
5.1	Primeri jezikovnih dejavnosti	113
5.2	Primer evalvacije dejavnosti	132
6	LITERATURA	134
7	POVZETKI	147
8	RECENZII	154

1 UVOD

Monografija *Slovenščina v vrtcu: poučevanje in učenje jezika v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji* je napisana z mislijo na vzgojitelja in vzgojiteljico v medkulturnem in večjezičnem okolju, kjer mora biti vzgojno-izobraževalno delo zasnovano na poznavanju realnosti tako jezikovnega kot kulturnega okvira, v katerem tovrstni proces poteka, temu ustrezno pa ga je treba spremljati in prilagajati novejšim družbenim in zgodovinskim dogajanjem. Otroci učenje jezika in spoznavanje kulture dojemajo kot pot k spoznavanju življenja in okolice. Učenja kot takega se ne zavedajo; zanje je le sredstvo, da dosežejo, kar želijo, in potešijo svojo radovednost. Otrok se ne zaveda, da se uči jezika in spoznava novo kulturo, saj to ni njegov cilj, zato želimo, da je monografija vzgojiteljicam in vzgojiteljem v pomoč pri najzgodnejši stopnji poučevanja jezika ter da jim ponudi vedenje o sodobnih didaktičnih strategijah za poučevanje slovenščine kot prvega in tudi kot drugega ali celo tujega jezika. Hkrati želimo z njo ponuditi izhodišča sodobne medkulturne vzgoje, kjer sta v ospredju krepitev lastne in skupinske identitete, ki ne bo v nasprotju, temveč v komunikaciji z drugimi/drugačnimi, ter razvoj raziskovalne radovednosti, ki bo demokratična, občutljiva in spoštljiva do drugih.

V monografiji želimo ponuditi ciljne, vsebinske in metodološke predloge za poučevanje in učenje jezika v predšolskih ustanovah. Osredotočena je na področje jezika, torej na eno izmed šestih področij v predšolski vzgoji (gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika), vendar se vključene dejavnosti prepletajo in dopolnjujejo tudi z drugimi področji. V predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju je namreč ena izmed osnovnih otrokovih nalog, da razvije sporazumevalno zmožnost, torej zmožnost tvorjenja in razumevanja besedil v različnih govornih položajih in za različne potrebe. V tem obdobju prevladuje spontano učenje, ko se otroci učijo predvsem prek igre in drugih, tudi praktičnih dejavnosti in rutin, ki večinoma potekajo v raznolikih socialnih interakcijah z vrstniki in odraslimi. Učijo se s pomočjo opazovanja, posnemanja, preizkušanja in reševanja problemov, komentiranja dejavnosti, spraševanja in poslušanja drugih, reševanja medsebojnih konfliktov, dogovarjanja ipd. Učenje tako ni povezano le z otrokovim miselnim razvojem, ampak zadeva vsa področja osebnosti, torej gibalni, spoznavni, čustveni, socialni in moralni razvoj. Tako je tudi z učenjem jezika.

Na uspešnost učenja slovenščine kot J2 pomembno vplivajo notranja in zunanja motivacija otrok, podpora in motivacija staršev ter tako imenovano navdušujoče poučevanje pedagoških delavcev (Lamb in Wedell 2015 v Melinc Mlekuž 2022b: 110). Po izsledkih raziskav (McIntosh, Noels 2004) namreč notranje motivirani otroci dosegajo boljše jezikovne dosežke kot njihovi manj motivirani vrstniki, kar potrjuje povezavo med motivacijo otrok, njihovo samopodobo in strategijami za učenje jezika. Analiza poglobljenih intervjujev s pedagoškimi delavci (Melinc Mlekuž 2022b)

potrjuje hipotezo, da na hitrost učenja in izbiro jezika v določeni sporazumevalni okoliščini ne vpliva le družbeno okolje, ampak tudi individualne razlike med otroki, kar se navezuje na Bourdieujevo teorijo prakse. Bourdieu (1991 v Zorčič 2019: 524) namreč razlaga različno delovanje posameznikov z učinkovanjem habitusa, ki posameznike navdaja s praktičnim čutom, kako reagirati v vsakdanjem življenju, na kar pomembno vplivajo pretekle izkušnje staršev otrok, njihov ekonomski, kulturni in družbeni kapital (npr. izobrazba staršev, mreža poznanstev ipd.), ki so med seboj povezani oziroma se jim lahko pripisuje vrednost na simbolni ravni (Melinc Mlekuž 2022b: 110).

V nadaljevanju se bomo posvetili zgodnjemu učenju jezika, ki pri otroku lahko poteka istočasno (simultano) ali zaporedno (sukcesivno). Dvojezični jezikovni razvoj ne poteka pri vseh otrocih enako. Pogojujejo ga otrokova motivacija (starši, družbeno okolje), individualni umski mehanizmi, značajske značilnosti, izpostavljenost jeziku, možnost uporabe in zunanji dejavniki. Proces hkratnega učenja več jezikov se odvija takrat, ko je otrok simultano, redno in kontinuirano izpostavljen več jezikom, pri čemer seveda razlikujemo med dvojezičnim učenjem prvega jezika in dvojezičnim učenjem drugega jezika. Prvi proces se odvija v primeru, ko se otrok uči dveh ali več jezikov od rojstva ali vsaj od prvega meseca po rojstvu, v drugem primeru pa se prvo izpostavljanje drugemu jeziku začne po prvem mesecu po rojstvu, vendar pred drugim letom. Začetno dvojezični otrok učinkuje kot govorno manj razvit, če ga primerjamo z njegovim enojezičnim sovrstnikom, vendar se razmerje med jezikoma v času izravna. Pri večjezičnih otrocih je, podobno kot pri enojezičnih, veliko individualnih razlik v razvoju, torej je dvojezičnost izrazito individualen pojav. Vsak dvojezični otrok prehaja najprej iz faze, ko uporablja materinščino z vsakomer, v obdobje molka, ko sestavlja besede v svoj vrednostni sistem, v nov jezik, ki je v prvi fazi sestavljen iz enobesednih stavkov, kot v zgodnjih fazah enojezičnega govornega razvoja, v produktivno rabo jezika, ki jo v času nadgrajuje, dokler ne preide v dvojezičnost (Baloh 2019b). Kranjc (2009: 87–88) navaja, da otrok, ki usvaja prvi jezik,¹ začneja proces razvoja jezikovne zmožnosti s sorazmerno nerazvitim kognitivnim sistemom in preprostim jezikovnim sistemom. Zapletenejše strukture sledijo eno- in dvobesedni fazi, torej jih lahko tvori šele tedaj, ko obvlada dovolj besed in ima dovolj razvit kognitivni sistem. Ta proces lahko pri posamezniku, kot kažejo raziskave (Pertot 2004; Marjanovič Umek in Zupančič 2004; Baloh in Kranjc 2007; Baumgartner in De Vescovi 2011), traja od šest do sedem let.

V predšolskem obdobju je vloga vzgojiteljic in vzgojiteljev pri spodbujanju sporazumevanja ključna. Pri vseh dejavnostih so otrokov govorni zgled, pri tem pa morajo biti pozorni na svoj besedni in nebesedni slog, ker neposredno vpliva na razvoj otrokove jezikovne in sporazumevalne zmožnosti. Skozi pedagoški proces otrok pridobiva in si izoblikuje znanje, oblikuje strategije za pristopanje k problemom

¹Grgič (2017) razlikuje prvi in primarni jezik, in sicer primarni jezik označuje kot tisti jezik, ki mu je govorec izpostavljen kontinuirano dlje časa v čim različnih sporazumevalnih okoliščinah, oblikah in rabah.

in raziskovanje sveta ter vzpostavljanje odnosov v njem in do njega, zato je izrednega pomena vzgojiteljevo in učiteljevo oblikovanje koncepta pridobivanja znanja (Baloh 2019a). Vzgojiteljice in vzgojitelji s podpornimi strategijami otroka vodijo skozi korake, dokler ni sposoben dejavnosti opraviti samostojno. Po Bratož in Žefran (2014) so podporne strategije lahko besedne (te se nanašajo na razvijanje otrokovega jezika), postopkovne (gre za določeno sosledje dejavnosti) in podporne z uporabo različnih pripomočkov (ti so lahko vizualni, tipni itd.). Podpora, ki jo nudimo v okviru podpornih strategij, je začasna, moramo jo prilagajati in postopoma odmikati ali jo povsem odmakniti, ko vidimo, da ni več potrebna. Odgovornost vzgojno-izobraževalnih ustanov s slovenskim učnim jezikom v Italiji je še toliko večja, ker sicer prihaja med nevedenimi dejavnostmi do zamenjave manjšinskega jezika z večinskim, kar vodi h krčenju priložnosti za komunikacijo v slovenskem jeziku (Melinc Mlekuž 2016, 2019).

Vloga vzgojiteljice oziroma vzgojitelja kot reflektivnega praktika zahteva znanje, spretnosti in osebnostne lastnosti za soočanje z izzivi sodobnega razreda. Kot reflektivni praktik uporablja nabor pridobljenih znanj in spretnosti ter se pomakne na raven, na kateri je zmožen pridobljeno znanje in spretnosti integrirati in spremeniti glede na dani kontekst (Larrivee 2000: 293). Reflektivno razmišljanje zahteva neprestano ovrednotenje prepričanj, predpostavk in hipotez o podatkih in informacijah, ki so nam na voljo, kot tudi kritično presojo različnih interpretacij podatkov (Dewey 1933 v Larrivee 2000).

Pri zasnovi jezikovnih predlogov v monografiji smo izhajali iz procesno-razvojnega načina načrtovanja. Naše smernice so odprte in fleksibilne, določajo predvsem temeljna načela in zaželeno cilje predšolske vzgoje, ne predpisujejo pa konkretnih (operativnih) ciljev, metod in vsebin dejavnosti v vrtcu. Vzgojitelji in vzgojiteljice naj predlagane vsebine in dejavnosti razumejo kot splošne napotke, ob upoštevanju katerih lahko sami izoblikujejo ustrezne vsebinske, metodične² in kontekstualne rešitve.

² Nekaj predlogov smo objavili na spletni strani Slovenščina kot manjšinski jezik: <https://www.smejse.it/otroci/>

2 AKCIJSKA RAZISKAVA O POUČEVANJU IN UČENJU SLOVENŠČINE V VRTCIH S SLOVENSKIM UČNIM JEZIKOM V ITALIJI

Posebnost vzgojno-izobraževalnih ustanov s slovenskim učnim jezikom (vrtcev, osnovnih, prvostopenjskih in drugostopenjskih srednjih šol) v Italiji je ta, da jih obiskujejo otroci, ki prihajajo iz različnih jezikovnih okolij. Za vpis otroka v vrtec s slovenskim učnim jezikom v Italiji ni pogoj, da ta obvlada slovenski jezik, temveč ga lahko obiskujejo vsi otroci, ne glede na njihov materni jezik, jezikovni kod in jezikovne veščine. Obiskujejo ga lahko tudi tisti otroci, ki jim je slovenščina drugi ali tuji jezik.³ Govorni položaj in raznolika jezikovna zmožnost otrok določata izbiro jezikovnega koda. Slovenščina in italijanščina se med seboj povezujeta in prepletata v različnih oblikah. V vzgojno-izobraževalnih ustanovah s slovenskim učnim jezikom, od vrtcev do drugostopenjskih srednjih šol, je veliko otrok iz neslovensko govorečih družin, kar prinaša večje število potencialnih govorcev slovenščine, številčnejše razrede in integracijo slovenske narodne manjšine z večinskim prebivalstvom (Bogatec 2015, 2017; Melinc Mlekuž 2016, 2019, 2022a, 2022b, 2023), hkrati pa tudi metodične prilagoditve za doseganje temeljnih učnih ciljev za pouk slovenščine kot J1, pa čeprav je za mnoge otroke slovenščina J2.

Različne avtorice, ki so se ukvarjale s slovenščino v vrtcih s slovenskim učnim jezikom (Pertot 2004, Bogatec 2015, Klanjšček 2017), poudarjajo, da je naloga slovenskega vrtca v Italiji predvsem ta, da se vrtec ne sme spremeniti v vrtec, v katerem bi prevladal italijanski jezikovni kod, ampak mora stremeti k temu, da ohrani položaj in poslanstvo manjšinskega vrtca, torej da ohranja jezikovno in kulturno identiteto slovenske narodne skupnosti, s pomembno vlogo pri usvajanju, razvijanju in ohranjanju manjšinske materinščine in medgeneracijskega prenašanja njene kulturne dediščine. Skrb za ohranitev specifičnosti slovenskega vrtca pomeni, da slovenski vrtec ne sme postati dvojezični vrtec, kar pogosto predstavlja za pedagoške delavce velik izziv. Kovačič (2007) meni, da je vzgojno-izobraževalno delo v večjezičnem prostoru premalo učinkovito zaradi pomanjkanja specifičnega sistema izobraževanja ter usposabljanja učiteljev in vzgojiteljev, kar bi jim nudilo specifične kompetence za poučevanje slovenščine v večjezičnem prostoru.

³ Tuji jezik je po Skela, Sešek in Dagarin Fojkar (2009) jezik, ki mu je učenec izpostavljen predvsem pri pouku oziroma pri šolskem izobraževanju. Kot najpomembnejša razlika med drugim in tujim jezikom se omenja širina področja rabe jezika. Tuji jezik je omejen predvsem na razredno okolje, drugi pa na širšo družbeno rabo. Drugemu jeziku je učenec izpostavljen v šoli in zunaj nje, medtem ko se tuji jezik razume kot jezik, ki ga govorci neke jezikovne skupnosti ne sprejemajo kot lastno sredstvo komunikacije. Glede na način usvajanja in učenja J2 ločimo dve vrsti dvojezičnosti: simultano ali hkratno in sukcesivno ali zaporedno dvojezičnost (Prebeg Vilke 1995 v Melinc Mlekuž 2022b). Vmesni jezik ali medjezik (Pertot 2011) je sprva sestavljen iz več elementov prvega jezika, ki pa se v procesu učenja izgublajo in jih nadomestijo elementi drugega jezika (Prebeg Vilke 1995 v: Melinc Mlekuž 2022b).

Kot meni Klanjšček (2017), sta heterogena jezikovna zmožnost in sprememba komunikacijskega modela v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji povzročili, da so morali strokovni delavci v vrtcih ponovno proučiti in premisliti lastno prakso v vzgojno-izobraževalnem procesu. Vzgojitelji morajo, tako Klanjšček (prav tam), ob pedagoškem delu zagotoviti tudi proces usvajanja in učenja slovenščine kot J1/J2, hkrati pa upoštevati funkcijo, ki jo ima slovenski vrtec⁴ na dvojezičnem območju, v vsej svoji celoti.

2.1.1 Izhodišče

Kot izhodišče za akcijsko raziskavo Slovenščina v vrtcu, oblikovanje glavnih ciljev, vsebinskih in metodoloških predlogov nam je služila predhodno opravljena kvalitativna raziskava (Melinc Mlekuž 2022b), v kateri smo s petnajstimi poglobljenimi intervjuji⁵ med pedagoškimi delavci poskusili osvetliti vzgibe za vpis otrok iz neslovensko govorečih družin v vrte in šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji, vključenost družin v slovensko skupnost in dejavnike, ki vplivajo na uspešnost učenja in usvajanja jezika ter potek vzgojno-izobraževalnega dela. V strukturiranih intervjujih so anketirani strokovni delavci s področja vzgoje in izobraževanja pri vprašanju, zakaj so se neslovensko oziroma italijansko govoreči starši⁶ odločili za vpis svojega otroka v slovenski vrtec in kasneje šolo, izpostavili možnost, da se otroci v slovenskem vrtcu in kasneje šoli učijo enega dodatnega jezika, seznanjeni so s prednostmi dvojezične in večjezične vzgoje,⁷ cenijo pa tudi individualno spremljanje otrok ter podporno in varno okolje. Nekateri izmed neslovensko govorečih staršev se vpišejo tudi na tečaje slovenščine, usvojijo jezikovne osnove in tako lažje sledijo otrokom pri šolskem delu. Po mnenju anketiranih učiteljev se preredki zavedajo pomena vključenosti v slovensko okolje za lažje usvajanje jezika in pogosto večji del skrbi za uspeh in motivacijo otrok pri učenju slovenščine prepuščajo pedagoškemu kadru. Intervjuvanci so pri vprašanju, kateri dejavniki ključno pripomorejo k hitrejšemu usvajanju slovenščine in boljši jezikovni zmožnosti otrok (poleg posameznikovih zmožnosti oziroma predispozicij), izpostavili predvsem pozitivno motivacijo, in sicer

⁴ Spremljanje oziroma analiza vpisa, ki jo je izvedla Bogatec (2022: 82, 84), kaže, da število vpisanih v vrte in šole s slovenskim učnim jezikom oziroma dvojezičnim slovensko-italijanskim poukom v Italiji v zadnjem petletju neprekinjeno upada. Od šolskega leta 2014/15 se število otrok v slovenskih otroških vrtcih na Tržaškem in Goriškem manjša. Pojav negativno vpliva na številčnost šolajoče se populacije, ki se ob prehajanju iz ene stopnje šolanja na drugo še dodatno krči.

⁵ Kvalitativno raziskavo smo izvedli med majem in novembrom 2020.

⁶ Intervjuvani pedagoški delavci v naši raziskavi (Melinc Mlekuž 2022b) so izpostavili, da staršem in otrokom večjo motivacijo za učenje slovenščine predstavlja poznavanje sosedov onstran meje kot pa slovenske skupnosti v Italiji, kar potrjujejo tudi pretekle raziskave (Jagodic in Čok 2013: 27; Jagodic 2013: 49; Vidau 2018: 90).

⁷ Študija, katere avtorji so Stepanov, Kodrič in Stateva (2020), skladno z drugimi raziskavami, ki poročajo o boljšem uspehu dvojezičnih otrok pri učenju tujih jezikov, podpira idejo, da dvojezični otroci na področju prozodijske diskriminacije uživajo zaznavno prednost.

motivacijo učečih se in njihovih staršev za učenje slovenščine ter tudi sposobnost pedagogov, ki znajo s svojim pedagoškim pristopom otroke navdušiti, da jim sledijo. Gre za tako imenovano navdušujoče poučevanje, kjer notranje motiviran pedagog učence motivira k samostojnemu usvajanju J2 tudi v prostem času (Lamb in Wedell 2015 v Melinc Mlekuž 2022b).

Intervjuvanci so izpostavili, da se nekateri otroci učijo slovenščine brez posebnih obremenitev, iz radovednosti, v takem primeru govorimo o notranje motiviranih otrocih. Veliko pa je tudi zunanje motiviranih, ki se učijo za pohvalo. Ta pričevanja sodelujočih potrjujejo tudi ugotovitve drugih raziskav, Pong (2002) namreč opaža, da notranje motivirani otroci uporabljajo več kognitivnih in metakognitivnih strategij, medtem ko zunanje motivirani raje uporabljajo več čustvenih strategij, notranja motivacija pa je v primerjavi z zunanjo motivacijo v tesnejši povezavi z jezikovnimi dosežki in vpliva na izbiro strategij. Intervjuvani strokovni delavci s področja vzgoje in izobraževanja so povedali, da se zlasti mlajši otroci na pohvalo zelo dobro odzivajo, potrditev odraslih jim pomeni veliko. Podobno kot jih pohvale spodbudijo, jih kritike potrejo. Do podobne ugotovitve je v svoji raziskavi prišel Wang (2015), ki meni, da ima kritika večji negativen vpliv, kot ima pohvala pozitivnega, lahko pa vpliva tudi na zavračanje učenja in neprimerno vedenje v razredu. Ugotovitve sodelujočih v naši raziskavi (Melinc Mlekuž 2022b) potrjujejo tudi teoretična spoznanja, da se ne sme zanemariti razlik med učenci glede storilnostne motivacije. Medtem ko namreč pri nekaterih storilnostno motiviranih otrocih prevladuje želja po uspehu, je pri drugih storilnostno nemotiviranih pogost strah pred neuspehom (Rot Vrhovec 2015, 2020), kar se prav tako odraža pri jezikovni samozavesti. Tudi pri usvajanju jezika v medvrstniškem dialogu je treba otroke usmerjati in spodbujati z različnimi dejavnostmi in igrami v slovenskem jeziku, saj bi se sicer otroci med seboj pogovarjali v italijanščini, pogosto jim namreč primanjkuje ustreznega besedišča, gotovo pa na rabo slovenščine vplivajo tudi osebne lastnosti otrok. Sodelujoči v raziskavi (Melinc Mlekuž 2022b) so izpostavili, da se pri svojem delu trudijo zadostiti potrebam vseh učnih stilov, ne uspe pa jim vedno. Uporabljajo slikovno gradivo (vidni stil), različne predmete (kinestetični stil) in se pogovarjajo, da bi aktivirali različne čute in zadostili prevladujočim stilom posameznikov. Čisto vsi intervjuvanci so potožili, da je prišlo do opaznega upada znanja slovenščine v času pouka na daljavo med pandemijo. Na vpliv prekinitve procesa učenja opozarjajo tudi znanstvena spoznanja, za uspešno učenje sta namreč zelo pomembni časovna izpostavljenost jeziku in časovna strnjenost učenja (Dragarin Fojkar 2005 v Melinc Mlekuž 2022b), dolžina prekinitve procesa učenja in proces pozabljanja pa sta med seboj povezana, več časa kot se jezik ne uporablja, večji so učinki pozabljanja, in obratno.

Raziskovalna vprašanja za naš projekt in akcijsko raziskavo z naslovom Slovenščina v vrtcu, ki jo predstavljamo v nadaljevanju pričujoče monografije, smo črpali iz še ene obsežne SLORI-jeve raziskave, izvedene med pedagoškim kadrom, dijaki in starši, ki obiskujejo vrtce in šole s slovenskim učnim jezikom in dvojezičnim slovensko-

italijanskim poukom v Italiji (Melinc Mlekuž 2022a, 2023). Med zaprtjem vrtcev in šol v času pandemije covid-19, ki je v Italiji trajalo vse od 5. marca 2020 do zaključka šolskega leta 2019/20, marsikje pa je bil pouk v hibridni obliki izveden tudi v šolskem letu 2020/21, so vzgojitelji in učitelji težje razvijali jezikovno zmožnost šolajočih se otrok, zlasti tistih, ki prihajajo iz neslovensko govorečih družin in slovensko govorijo samo v vrtcu ali šoli. Med majem in junijem 2020 smo izpeljali anketiranje⁸ o izvedbi pouka na daljavo. V raziskavi⁹ je sodelovalo 455 pedagoških delavcev, 878 staršev, 283 dijakov in 11 ravnateljev, v pričujoči monografiji pa bomo izpostavili samo izsledke, ki se osredotočajo na izvedbo vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcih in prvih razredih osnovne šole. Vprašanja, vezana na rabo slovenskega jezika v času pouka na daljavo, smo poglobili s polstrukturiranimi poglobljenimi intervjuji s pedagoškimi delavci (Melinc Mlekuž 2022b).

Večina v raziskavi sodelujočih vzgojiteljev je bila v času zaprtja vrtcev med pandemijo covid-19 z otroki v stiku dvakrat na teden (41 %), pogostejše stike je imela dobra tretjina (34 %), redkejša pa preostalih 21 % vzgojiteljev. 24 % vprašanih je izpostavilo težave z rabo elektronskih orodij, večinoma so otrokom posredovali avdio- in videoposnetke, 78 % vprašanih je bilo z otroki v stiku prek Whatsapp. Kar 56 % sodelujočih vzgojiteljev je v anketi opozorilo na težave prilagajanja dejavnostim na daljavo, poudarili pa so tudi ključno sodelovanje staršev. Pomembno vlogo staršev pri komunikaciji z otroki so izpostavili tudi osnovnošolski učitelji, od njih je bila namreč odvisna odzivnost otrok. Za kar 76 % v anketi sodelujočih staršev otrok, ki obiskujejo osnovno šolo, je pomoč pri pouku na daljavo zahtevala veliko časa, tako pri spodbujanju otroka pri učenju, razlagi učne snovi, pojasnjevanju učiteljevih navodil, tiskanju gradiv itd. Iz poglobljenih intervjujev z učitelji je razvidno, da je pouk na daljavo najbolj prizadel neslovensko govoreče družine, ki so zaradi nepoznavanja jezika s težavo pomagale otrokom pri šolskem delu. V tem času tudi ni bilo podaljšanega bivanja po pouku in obšolskih dejavnosti, tako da so bile možnosti otrok za rabo slovenskega jezika omejene. Intervjuvani osnovnošolski učitelji so izpostavili, da je prišlo v času šolanja od doma, od marca 2020 do zaključka šolskega leta 2019/2020, do opaznega upada znanja slovenščine, otroci so pozabili besedišče, sporazumevalne vzorce in tudi sklonске oblike, zmožni so bili le reprodukcije na pamet naučene snovi iz učnih gradiv, sami pa so ustna in pisna besedila težko tvorili (Melinc Mlekuž 2022a, 2023).¹⁰

⁸ Spletni vprašalnik sta sestavili Norina Bogatec in Maja Melinc Mlekuž (SLORI) v sodelovanju s Tomažem Simičičem (Deželna komisija za slovenske šole FJK). Statistično obdelavo podatkov je izvedla Norina Bogatec (SLORI).

⁹ O nekaterih izsledkih te kvantitativne raziskave poročajo tudi Bogatec, Brezigar in Mezgec (2021).

¹⁰ Eden izmed odzivov SLORI-ja na izpostavljene težave v opravljeni raziskavi je bila tudi objava mnogih učnih gradiv na jezikovnem portalu Slovenščina kot manjšinski jezik (SMeJse). V tem času je v okviru projekta Nadgradnja in aktualizacija portala SMeJse, ki je bil izbran na razpisu Ministrstva za kulturo Republike Slovenije za (so)financiranje projektov, namenjenih predstavljanju, uveljavljanju in razvoju slovenskega jezika ter njegovi promociji v letih 2020 in 2021, nastala interaktivna zbirka devetih učnih enot z naslovom Rastoča slovenščina. Predšolskim otrokom je namenjena zbirka didaktičnih iger Z igro do besed, ki zajema igrice Čudežna vas in sklop petih igrice Besede nagajivke. Učencem prvih razredov so namenjene tri učne enote: V družbi besed, Besede s knjižne police in Besede v vsakdanji rabi. Vse enote

Odločitev neslovensko oziroma italijansko govorečih staršev, da vpišejo svoje otroke v slovenski vrtec in kasneje slovensko osnovno šolo, zahteva veliko poguma in zaupanja v vzgojno-izobraževalne ustanove in pedagoški kader slovenskih šol. Nepoznavanje slovenskega jezika in kulture pri starših vzbuja negotovost ter jih od šole oddaljuje, česar se intervjuvani strokovni delavci s področja vzgoje in izobraževanja zavedajo in si prizadevajo za večje sodelovanje. Védenje, da ima motivacija staršev tako pomemben vpliv na motivacijo otroka za učenje slovenščine, narekuje še bolj sistematično pozornost pri usmerjanju staršev in njihovem vključevanju v vzgojno-izobraževalno delo: treba jih je dosledno ozaveščati o poslanstvu, specifikah in pričakovanih slovenske šole, izzivih učenja slovenščine ter spoznavanju širšega družbenega konteksta Slovencev v Italiji. Če se je slovenska šola v Italiji v preteklosti osredotočala na spodbujanje slovenske narodne identitete, danes v skladu z družbenimi spremembami vedno bolj uspešno kot pedagoško-didaktično načelo sprejema in razvija načelo medkulturnosti, poznavanje svoje kulture in spoštovanje druge (Melinc Mlekuž 2022b).

2.1.2 Namen in cilji raziskave

Namen naše akcijske raziskave je proučiti, kako smiselno načrtovati in oblikovati poučevanje slovenščine v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji v jezikovno heterogenih skupinah. Kritična točka pri zgodnjem učenju jezika je namreč predvsem ta, da slovenski vrtci v Italiji nimajo prilagojenega lastnega kurikula z ustreznimi smernicami, ki bi upoštevale poseben položaj jezika v dvojezičnem območju ter bi tako pripomogle pri pedagoškem delu in poučevanju slovenskega jezika v zgodnjem otroštvu. Vzgojiteljem je na voljo za uporabo prevod italijanskih Kurikularnih smernic za otroški vrtec in za prvi šolski cikel iz leta 2007, posodobljene smernice iz leta 2012 pa so na razpolago samo v italijanskem jeziku. Vzgojno-izobraževalno delo vzgojiteljice in vzgojitelja ter tudi prepoznavanje novih pristopov pri učenju in poučevanju slovenskega jezika sta tako v veliki meri prepuščena strokovni presoji in avtonomiji vzgojiteljev. Pedagoške kompetence vzgojiteljev in učiteljev je tako treba razvijati tudi na področju medkulturnosti in večjezičnosti, poskrbeti za specialna znanja in veščine ter širjenje in podajanje znanja ter najti rešitve in izzive, ki pred vzgojitelje postavljajo raznolike potrebe sodobnega otroka na jezikovnem področju.

Z raziskavo bi radi pripomogli k ozaveščanju pomena načrtovanja jezikovnih dejavnosti v jezikovno heterogenih skupinah v vrtcih. Po analizi obstoječih smernic pedagoške prakse (*La costruzione di competenze linguistiche nella scuola dell'infanzia* 2013; *Pedagoške smernice za integrirani sistem 0–6* 2017; *Kurikulum za vrtce* 2019;

z dodanimi video in slušnimi posnetki so prosto dostopne na portalu Slovenščina kot manjšinski jezik. Najmlajšim so v razdelku Igralnica namenjene tudi druge didaktične igre, učenci pa lahko v razdelkih Učilnica in Spletišče najdejo učne liste, interaktivne učne enote ter povezave do obstoječih jezikovnih virov in spletnih strani za širjenje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku.

Otrok v vrtcu: priročnik h Kurikulu za vrtce 2001) namreč ugotavljamo, da področje poučevanja in učenja slovenščine v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji ni pregledno obravnavano in posebej izpostavljeno.

Kot glavne cilje smo si zastavili:

- proučiti obstoječe didaktične smernice in jih implementirati v dani jezikovni situaciji;
- ugotoviti učinke obstoječe prakse;
- ponuditi elemente načrtovanja, opazovanja in refleksije prakse vzgojiteljic in vzgojiteljev.

Temeljni cilj akcijskega raziskovanja ni toliko v pridobivanju splošnega znanja s področja vzgoje in izobraževanja, kot je v spodbujanju profesionalnega razvoja vzgojiteljev/učiteljev (Borg 1965: 313).

2.1.3 Raziskovalna vprašanja

V okviru akcijske raziskave smo proučili naslednja vprašanja in jih interpretirali z vidika zastavljenih ciljev, novih vsebin in metod:

1. Katere didaktične metode vzgojitelji in vzgojiteljice uporabljajo pri načrtovanju, opazovanju in refleksiji lastnega pedagoškega dela v svojih skupinah v vrtcu?
2. Katere metode in didaktični pristopi so se v praksi doslej izkazali kot učinkoviti in jih vzgojitelji in vzgojiteljice redno uporabljajo?
3. Katere se v znanstveni in strokovni literaturi omenjajo kot inovativne in jih lahko ponudimo v presojo vzgojiteljicam in vzgojiteljem?
4. Na kakšen način lahko ponujeni didaktični pristopi prispevajo h kakovosti načrtovanja, opazovanja in refleksije pedagoškega dela v vrtcu?

Osredotočili smo se na šest ključnih raziskovalnih tem, izsledke katerih predstavljamo v nadaljevanju monografije, in sicer:

- razvijanje sporazumevalne zmožnosti v vrtcu;
- jezik in govor v vrtcu;
- književnost v vrtcu;
- predopismenjevanje v vrtcu;
- opazovanje in vrednotenje v vrtcu;
- načrtovanje pedagoškega dela pri jezikovni vzgoji v vrtcu.

2.1.4 Predpostavke oziroma omejitve raziskave

Pri morebitnih omejitvah raziskave bi izpostavili dve predpostavki, in sicer da vsi vzgojitelji oziroma vzgojiteljice niso pripravljeni deliti lastne pedagoške prakse oziroma se ne počutijo tako suvereni, da bi z drugimi delili svoje gradivo in mnenja (problem reflektivnega praktika).

2.1.5 Predvidene metode raziskovanja

Za akcijsko raziskavo smo se odločili na podlagi opredelitev akcijskega raziskovanja po Vogrinc, Valenčič Zuljan in Krek (2007) ter Štemberger (2020), ki akcijsko raziskovanje opredeljujejo kot raziskovanje praktikov, ki poskušajo poiskati rešitve za probleme, s katerimi se srečujejo v vsakdanji pedagoški praksi, ter iščejo načine in poti za izboljšanje pedagoškega delovanja in doseganje ciljev pouka. Glavni cilj akcijskega raziskovanja v vzgoji in izobraževanju je torej izboljšati kakovost učenja in poučevanja. Isti avtorji (prav tam) naštejejo poglobitvene značilnosti akcijskega raziskovanja, ki smo jih upoštevali tudi v naši raziskavi, in sicer jih nekaj navajamo tukaj:

- izvajajo ga udeleženci, ki jih neka učna situacija neposredno zadeva, saj v njej živijo in delajo;
- izhodišče problema je osebna prizadetost (problem me zadeva);
- poteka v kontekstu institucije, v kateri se odvija, okoliščine pa poskuša hkrati spremeniti oziroma izpopolniti;
- uporablja se nabor preprostih tehnik in pripomočkov, pri čemer je bistveno spiralno prepletanje akcije in refleksije, ki pri vseh vpletenih poglobi razumevanje praks, ki se na ta način izboljšuje.

Creswell (2014) dodaja še naslednje značilnosti: poudarek je na praksi, namen akcijske raziskave je rešiti nek praktičen problem, ki se lahko navezuje na posameznega učitelja/vzgojitelja, na več učiteljev/vzgojiteljev, na celotno šolo/vrtec in tudi širše, torej se akcijska raziskava usmerja v prakso. V raziskovalčevem središču je njegova praksa in ne praksa drugih, v tem smislu gre za participatorno oziroma samorefleksivno raziskavo, v kateri se raziskovalec usmeri v svojo prakso in reflektira svojo izkušnjo. Za akcijsko raziskavo¹¹ je značilno sodelovanje z drugimi, ki so vključeni v raziskavo.

Akcijsko raziskovanje je po Creswellu (2014) dinamični proces, ki temelji na iterativnih spiralnih ciklih, pri čemer je izhodišče, da raziskovalec prehaja med refleksijo o problemu, zbiranjem podatkov in akcijo v več smereh. Gre torej za ciklični proces, ki ne sledi linearnemu zaporedju. Na osnovi identificiranega problema raziskovalec pripravi načrt akcije. Ta načrt je lahko zelo preprost in vključuje predstavljanje podatkov ključnim deležnikom. Vzpostavi se pilotni program uvajanja nove prakse, ki lahko predvideva vključitev nekaterih posameznikov ali cele šole oziroma vrtca. Po Creswellu (2014) raziskovalci rezultate posredujejo oziroma predstavijo učiteljem/vzgojiteljem, ki jih lahko takoj uvedejo v prakso. Rezultate lahko posredujejo tudi ravnateljem in zainteresirani lokalni ali širši skupnosti.

¹¹ Bassey (1998: 98) opredeli akcijsko raziskavo na področju vzgoje in izobraževanja kot obliko raziskovanja, ki jo pedagoški delavci izvajajo z namenom, da spoznajo, proučijo, evalvirajo svoje delo in vanj vnesejo spremembe, ki naj bi izboljšale vzgojno-izobraževalno prakso.

2.1.6 Načrt raziskave

Faze raziskovalnega procesa smo načrtovali po Creswell (2014), Vogrinc idr. (2011) ter Štemberger (2020).

Oblikovanje izhodiščne ideje

Oblikovali smo izhodiščno idejo, torej reševanje problema iz prakse, oblikovali cilje, razmislili o tehnikah zbiranja podatkov in njihovi obdelavi ter razvili akcijski načrt. Kot je bilo že navedeno, je izhodiščna ideja raziskave proučiti obstoječe didaktične metode in jih implementirati v dani jezikovni situaciji, v kateri se nahajajo vrtci s slovenskim učnim jezikom v Italiji, ugotoviti učinke obstoječe prakse ter ponuditi elemente načrtovanja, opazovanja in refleksije pedagoške prakse vzgojiteljic in vzgojiteljev. Podatke smo zbrali z opazovanjem z udeležbo in brez nje, z intervjuji in neformalnimi razgovori, analizo izdelkov in letnih učnih priprav vzgojiteljic in vzgojiteljev. Po obdelavi zbranih podatkov smo razvili akcijski načrt.

Faza poizvedovanja

V tej fazi smo izhajali iz raziskovalnih spoznanj naših preteklih raziskav (Melinc Mlekuž 2022a, 2022b, 2023), kar smo predstavili v izhodišču pričujoče monografije. Poleg tega smo pregledali obstoječe učne načrte za jezik (*La costruzione di competenze linguistiche nella scuola dell'infanzia* 2013; *Pedagoške smernice za integrirani sistem 0–6* 2017; *Kurikulum za vrtce* 2019; *Otrok v vrtcu: priročnik h Kurikulu za vrtce* 2001) in oblikovali izobraževalni program z naslovom Slovenščina v vrtcu, ki ga je akreditiral Urad za šole s slovenskim učnim jezikom pri Deželnem šolskem uradu za Furlanijo - Julijsko krajino. K sodelovanju pri izvedbi izobraževalnega programa za strokovne delavke in delavce v predšolski vzgoji smo povabili strokovnjakinje z različnih področij in vzgojiteljice z dolgoletnimi izkušnjami dela v vrtcu v različnih starostnih in jezikovno heterogenih skupinah.

Načrt raziskave

Zajeli smo ključne izzive, s katerimi se pri svojem vzgojno-izobraževalnem delu soočajo vzgojitelji in vzgojiteljice vrtcev s slovenskim učnim jezikom v Italiji, in oblikovali 21-urni spletni izobraževalni program, ki ga je akreditiral Urad za šole s slovenskim učnim jezikom pri Deželnem šolskem uradu Furlanije - Julijske krajine. 24 sodelujočih vzgojiteljic iz različnih mestnih in vaških vrtcev na Goriškem (OV Sonček, OV Ringaraja, OV Pikapolonica, OV Kekec, OV Barčica) in Tržaškem (OV Piki Jakob, OV J. Ukmarja, OV A. Čoha, OV U. Vrabca, OV J. Košute, OV A. Fakina, OV Kekec, občinske jasli) je izpostavilo težave, s katerimi se soočajo pri svojem pedagoškem delu, in skupaj iskalo rešitve. Najbolj izpostavljeni izzivi so se nanašali na težavno delo v jezikovno heterogenih skupinah, pri velikem odstotku otrok iz

neslovensko govorečih družin in v preklapljanju otrok iz slovenščine v italijanščino, težave z razumevanjem in recepcijo umetnostnih besedil, premajhni podpora staršev za jezikovno vzgojo otrok v slovenskem jeziku, vedno bolj pa so pogosti tudi primeri otrok z govornimi motnjami in motnjami pozornosti. Pogrešajo smernice za delo v predšolski vzgoji ter si želijo več medsebojnega povezovanja in izmenjave primerov dobre prakse.

Izobraževalni program smo prilagodili željam udeleženih vzgojiteljic, ki so v sodelovanju s trinajstimi predavateljicami, strokovnjakinjami z različnih področij,¹² razglabljale o vlogi jezika pri profesionalnem razvoju vzgojiteljev in vzgojiteljic, didaktičnih strategijah pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v vrtcu, primernih vajah fonološkega zavedanja, spomina in pozornosti ter o prepoznavanju splošnih in specifičnih učnih težav (SUT). Pogovarjali smo se o vlogi staršev in družbenega okolja pri jezikovnem usvajanju¹³ dvojezičnega otroka ter med seboj delili različne primere dobre prakse za učenje slovenščine v vrtcu. Predstavljeno je bilo izkustveno učenje, ki temelji na samostojnem iskanju in razmišljanju z lastno aktivnostjo, poudarek pa je bil tudi na didaktičnih spodbudah in podpornih strategijah, ki temeljijo na otrokovi izkušnji, naravnosti k delovanju, soodločanju, soustvarjanju, vzpostavljanju novih odnosov, stiku z naravo in vključevanju potreb otrok ter njihove spoznavne zmožnosti. Izpostavljen je bil tudi komunikacijski in čustveni odnos med vzgojiteljem in otrokom, in sicer želja po tem, da si otrok želi sodelovati v dejavnosti in je pri tem zadovoljen. Med drugim to omogoča tudi dejavnost pripovedovanja, kjer je otrok v dejavnost vključen zaradi lastnih domišljjskih in ustvarjalnih zmožnosti, ki jih izraža z jezikom.¹⁴

¹² V izobraževalnem programu Slovenščina v vrtcu so predavale dr. Barbara Baloh, Sonja Bukavec, Sara Burolo, Ester Derganc, dr. Matejka Grgič, dr. Majda Kaučič Baša, Samanta Kopal, dr. Maja Melinc Mlekuž, dr. Maja Mezgec, dr. Martina Ozbič, Renata Padovan, dr. Susanna Pertot in Martina Šolc.

¹³ Usvajanje jezika med tretjim in petim oziroma šestim letom starosti, ko se je otrok že priučil izražanja v svojem prvem jeziku, poteka skozi razvojne stopnje, ki so sorodne tistim, skozi katere gredo enojezični otroci, ko se učijo nekega jezika (Crescentini in Fabbro 2014). Ista avtorja (prav tam) menita, da obdobju tišine in poslušanja (monitoriranja) sledi obdobje, v katerem otrok oblikuje vse zahtevnejše strukture, in da otroci, ki se drugega jezika naučijo pred osmim letom starosti, dosežejo isto stopnjo spretnosti v obeh jezikih kot otroci, ki so vse od rojstva enojezični, a le pod pogojem, da rabe drugega jezika ne opustijo.

¹⁴ Vzgojitelj/učitelj to doseže s premišljenim izborom didaktičnih spodbud, ki (odločilno) vplivajo na otrokovo/učenčevo pripravljenost za pripovedovanje. Didaktična spodbuda mora temeljiti na pripovedovanju, na komunikacijskem modelu učenja jezika in mora potekati med igro. Predstavljen je bil medpodročni pristop učenja, kar razumemo kot povezovanje in pretakanje kurikularnih dejavnosti v vrtcu, ko vzgojitelj oziroma vzgojiteljica posamezno temo obravnava z več zornih kotov, otrok pa jo sprejema z vsemi čutili. Otrok odkriva jezik samostojno ali po pedagoško vodeni poti, vendar raziskave in izkušnje kažejo, da je naključnost šibka vrednost procesa učenja jezika. Raznolike potrebe otrok predstavljajo vzgojitelju, ki načrtuje in izvaja jezikovne dejavnosti v vrtcu, nenehen izziv, kako oblikovati učni proces, da bo vsak otrok dosegel optimalne rezultate pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti. To pa zahteva pot raziskovanja, sodelovanja, spreminjanja in iskanja optimalnih rešitev, ki jih v tem trenutku na področju jezikovne vzgoje v vrtcu vidimo predvsem v sodobnih učnih strategijah za razvijanje sporazumevalne zmožnosti, podprtih s spodbudnim in inovativnim učnim okoljem (Baloh in Bratož 2019).

2.1.7 Akcija in zbiranje podatkov

Na osnovi teoretičnih izhodišč in pedagoških izkušenj sodelujočih vzgojiteljic smo oblikovali ciljne, vsebinske in metodološke predloge za poučevanje in učenje slovenščine v vrtcih za implementacijo in spremljanje tega procesa.

Poudarki našega akcijskega raziskovanja so bili usmerjeni v (Stringer 2008: 27):

1. spreminjanje: izboljševanje prakse in obnašanja, tako da jih spremenimo;
2. refleksijo: razmišljanje, razglabljanje in/ali teoretiziranje o lastni praksi, obnašanju in situacijah;
3. udeleževanje: spreminjanje lastne prakse in obnašanja, ne drugih;
4. vključenost: začetenje pri načrtih in stališčih šibkejših ter širjenje na vse, na katere vprašanje vpliva;
5. prenašanje: deljenje svojih pogledov z drugimi;
6. razumevanje: doseganje jasnosti razumevanja različnih vidikov in izkušenj vseh udeležencev;
7. ponavljanje: ponavljanje ciklov raziskovalne dejavnosti, kar vodi do rešitve težave;
8. prakso: preverjanje razumevanja, ki se pojavlja, tako da ga uporabimo kot osnovo za spreminjanje prakse ali vzpostavitev njenih novih postopkov;
9. skupnost: prizadevanje za razvoj/vzpostavitev učeče se skupnosti.

Predloge smo v obliki ciljno in vsebinsko zasnovanih smernic ponudili sodelujočim v akcijski raziskavi oziroma udeleženkam izobraževalnega programa Slovenščina v vrtcu in jih prosili, da nekatere elemente preizkusijo v svojih skupinah v praksi ter podajo formativno in tudi sumativno evalvacijo. V nadaljevanju pričujoče monografije sledijo raziskovalni izsledki v obliki poglavij o vlogi vzgojiteljice/vzgojitelja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v vrtcu, pomenu spodbudnega okolja, načrtovanju pedagoškega dela pri govorni vzgoji, razvoju govora v dvojezični družbi/družini ter pripovedovanju, izboru dobre knjige in vzgoji bralca ter o predopismenjevanju v vrtcu. V prilogi, v zadnjem poglavju, so dodani konkretni predlogi načrtovanja, opazovanja in vrednotenja, že preizkušeni v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Vse predloge oziroma poglavja, ki sledijo v nadaljevanju, so pregledale in kritično ovrednotile sodelujoče vzgojiteljice.

3 CILJNI, VSEBINSKI IN METODOLOŠKI PREDLOGI ZA POUČEVANJE IN UČENJE SLOVENŠČINE V VRTCIH

3.1 Sporazumevalna zmožnost

Izhajamo iz predpostavke, da imajo osrednjo vlogo pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti otrok v slovenski skupnosti v Italiji vzgojno-izobraževalne ustanove, torej vrtci in šole, zato sta ustrezna didaktično-metodična zasnova in usposobljenost vzgojiteljev in učiteljev ključnega pomena. Priložnosti, kjer bi bili govorci slovenščine na naselitvenem območju slovenske jezikovne in narodnostne skupnosti v Italiji izpostavljeni različnim rabam slovenskega jezika, namreč ni dovolj, zato je osrednji prostor razvijanja sporazumevalnih praks in priložnosti za rabo strukturirano pedagoško okolje. Ob tem se vzgojitelji in učitelji soočajo z didaktično-metodičnimi izzivi, kako otroke iz neslovensko govorečih družin uspešno vključiti v vzgojno-izobraževalni sistem, da bodo v skladu s kognitivnimi zmožnostmi jezikovno napredovali in bili v sicer jezikovno heterogenem razredu po znanju slovenščine primerljivi s sošolci iz slovensko govorečih družin (Melinc Mlekuž 2016, 2019).

Jezikovni razvoj ne poteka pri vseh otrocih enako, pogojujejo ga motivacija, individualne zmožnosti oziroma predispozicije, značajske značilnosti, izpostavljenost jeziku in v veliki meri tudi potreba in možnost uporabe.¹⁵ Po Cumminsu (1981 v Melinc Mlekuž 2022b) potrebuje posameznik za doseganje osnovne sporazumevalne zmožnosti od enega do treh let, za doseganje druge ravni, da bi dohitel domače govorce, pa potrebuje več časa, pet oziroma od pet do sedem let od začetne redne izpostavitve J2. Stopnja otrokovega znanja J1 naj bi napovedala razvoj J2. Učenci, ki imajo dobre temelje v J1, razvijejo boljšo pismenost tudi v učnem jeziku, bolj razvito besedišče in skladiščno strukturo J1 lahko prenesejo v J2, razvoja jezikovnih sistemov sta soodvisna.

V prvih letih vzgoje in izobraževanja se učenje in usvajanje jezika prepletata oziroma pogosto tudi prekrivata. Če pri učenju govorimo o nadzorovanem pridobivanju znanja, poteka usvajanje nenadzorovano. Otroci sporazumevalno zmožnost najlažje razvijajo z njenim naključnim usvajanjem, ko je v ospredju vsebina sporočila in ne učenje jezika. Da bi se lahko govorec nekega jezika enakovredno vključeval v komunikacijski proces, mora aktivno razvijati sporazumevalno zmožnost¹⁶ v vsej svoji razsežnosti s štirimi

¹⁵ Zorman (2013 v Rot Vrhovec 2020) navaja, da glasovni sistem J1 določa zaznavo govora J2. Ob prvih stikih z J2 otroci svoje glasove prilagajajo usvojenemu glasovnemu sistemu, ki ga že imajo, pri čemer lahko seveda prihaja do negativnega prenosa oziroma interferenc jezikovnih sestavov J1 v jezikovne sestave J2. Pri tem je zelo pomembno, da učitelji v tem procesu dosežejo pozitivno vzdušje in sproščenost, da se otroci ne obremenjujejo z napakami.

¹⁶ Sporazumevalno zmožnost opredeljuje tudi Skupni evropski jezikovni okvir (2011), ki izpostavi tri dimenzije jezikovne zmožnosti, ki vključujejo leksikalno, fonološko-skladiščno znanje in spretnosti ter druge razsežnosti jezika kot sistema, neodvisno od sociolingvistične vrednosti njegovih različic in pragmatičnih funkcij njegovega udejanjenja; sociolingvistične zmožnosti, ki se nanašajo na družbene in

sporazumevalnimi dejavnostmi: poslušanjem, govorjenjem, branjem in pisanjem, nato mora izoblikovati tudi individualni stil komunikacije, ki pa mora imeti vsaj nekaj skupnih točk s komunikacijskim stilom družbe. To pomeni, da mora obvladovati pragmatična načela, ki so se izoblikovala v kulturi, v kateri govorec živi, hkrati pa mora obvladati tudi sredstva, s katerimi komunikacijo sploh vzpostavi. V sodobnem svetu je pomembno učenje za vse družbene vloge z različnimi vsebinami in oblikami, kar velja tudi za pridobivanje sporazumevalne zmožnosti. Skozi pedagoški proces, torej v organiziranem učnem okolju, v vrtcu, otrok pridobiva in si izoblikuje znanje, oblikuje strategije za pristopanje k problemom in raziskovanje sveta ter vzpostavljanje odnosov v njem in do njega, zato je izrednega pomena, kako pri predšolskem otroku spodbujamo sporazumevalno zmožnost, ki je njegova vsakdanja potreba (otrokov govor se razvija iz potrebe po sporazumevanju s pomembnimi osebami, na primer starši, sorojenci, vzgojitelji, vrstniki), in kako izdelamo in načrtujemo didaktične/podporne strategije, ki služijo za njen nadaljnji razvoj (Baloh 2020).

Jezik urejajo različna pravila, s katerimi se otrok seznanja že zelo zgodaj in ki jih usvaja izredno hitro, čeprav jih še ne more opisati. Spoznava jih v interakciji z odraslimi in sovrstniki, v vsakdanjem življenju prek pogovarjanja, pripovedovanja zgodb in osebnih dogodkov, opisovanja pripetljajev, spominjanja, spraševanje o informacijah, oblikovanja hipotez, pojasnjevanja pojavov, prepričevanja, pogajanja, dogovarjanj ipd. Prav to zapletenost rabe govornega jezika morajo vzgojitelji/vzgojiteljice spodbujati, spremljati in bogatiti pri vsakodnevni izkušnji otrok v predšolskem obdobju (Pontecorvo 1991 v Baloh 2019a).

Z izkušnjami in rabo jezika ob različnih priložnostih in za različne govorne položaje se otroci postopoma naučijo uravnati lastno sporazumevalno zmožnost ob upoštevanju sporazumevalnega namena (npr. prepričati sogovornika, namesto da bi mu povedali osebni dogodek), značilnosti sogovornika (npr. oseba, ki pozna ali ne pozna dejstev, o katerih se razpravlja), jezikovne in zunajjezikovne omejitve, ki jih narekujejo sporazumevalne okoliščine (npr. formalna ali neformalna, javna ali zasebna sporočajska situacija). V predšolskem obdobju lahko otrok spremlja uporabo jezikovnega znanja odrasle osebe in tudi njene jezikovne spretnosti. Pri tem pa je neprecenljivega pomena njegov vzor, tj. odrasla oseba, vzgojitelj/vzgojiteljica, ki je pri vseh dejavnostih otroku jezikovni zgled in tako neposredno vpliva na razvoj njegove sporazumevalne zmožnosti.

Sodobna didaktika slovenščine tudi v predšolskem obdobju temelji na komunikacijskem pristopu poučevanja/učenja jezika in književnosti, ki postavlja kot temeljni cilj jezikovnega in književnega pouka razvijanje sporazumevalne in recepcijske zmožnosti. Jezikovne vzgoje v vrtcu torej ne smemo razumeti samo v ožjem smislu,

kulturne okoliščine rabe jezika, ter pragmatične zmožnosti, ki zadevajo funkcionalno rabo razpoložljivih jezikovnih virov (tvorjenja jezikovnih funkcij, govornih dejanj) z naslanjanjem na scenarije interakcijskih izmenjav, pa tudi obvladovanje diskurza, kohezije in koherence, prepoznavanje besedilnih vrst in oblik, ironije in parodije (SEJO 2011: 35).

saj spodbujanje razvoja sporazumevalne zmožnosti in njeno načrtovanje ni le stvar jezikovne vzgoje. Slovenščina je v predšolskem obdobju tudi učni jezik in kot tak zavezujoč za vsa kurikularna/predmetna področja v vrtcu (Baloh 2020).

Otrok je v predšolskem obdobju usmerjen predvsem v neposredno življenjsko izkušnjo, ki jo doživlja, kar pogojuje tudi potrebo po neposrednem jezikovnem odzivanju. Jezikov kot sporazumevalnih sredstev pa je v otrokovem življenjskem okolju več: poleg družinskega govora, govora v vrtcu, ki se v registru in govornem položaju razlikujeta, se mu jezik ponuja tudi v sredstvih javnega obveščanja (otroški tisk, radio, televizija, pametni telefon, internet itd.), glasbi, sliki/fotografiji/ilustraciji ipd. Ko se predšolski otrok začne učiti jezika, tako materinščine kot tudi drugega/tujega jezika, potrebuje zanj ustrezno izbiro jezika. Ko govorimo o slovenščini, govorimo tudi o ustrezni izbiri socialne zvrsti jezika, torej slovenskega knjižnega jezika. Za zgodnje učenje jezika so pomembni tudi neprekinjen čas učenja (načrtovane vsakodnevne jezikovne dejavnosti v okviru jezikovne vzgoje v vrtcu), otrokovi razvojni stopnji prilagojena postopnost usvajanja jezika, motivacijsko spodbujeno spoznavanje jezika, kakovostna didaktična gradiva in sredstva za učenje, spodbudno in inovativno učno okolje ter predvsem usposobljeni vzgojitelj za poučevanje jezika/jezikov v predšolskem obdobju. Na začetku otrokovega kognitivnega razvoja je izjemno pomembna konkretna – izkustvena raven, pri prehodu od konkretnega k simbolnemu razumevanju pa so otroku v pomoč različni didaktični pripomočki. Z učinkovitimi didaktičnimi pristopi, individualizacijo in diferenciacijo, ki sta obvezni del učnega procesa, je treba ustvariti spodbudno učno okolje, v katerem so otroci motivirani, aktivni in lahko razvijajo svoja močna področja, pri šibkih pa odpravljajo pomanjkljivosti.

3.1.1 Vloga vzgojitelja/vzgojiteljice na področju jezika

Vrtec ima s svojim načinom dela in oblikovanim programom pomemben učinek na razvijanje jezikovne zmožnosti, predvsem pragmatične in slovnične. Kot meni Ivšek (2009: 27 v Baloh 2019a), se cilji učnega jezika udeležujejo v pedagoškem govoru, in sicer v obeh njegovih sestavinah, v spoznavnem in odnosnem. V spoznavnem govoru vzgojiteljica oziroma vzgojitelj posreduje spoznanja določenega področja, usmerja oziroma vodi spoznavni proces, predstavlja znanje svoje stroke (razlaga, ponazarja, postavlja spoznavna vprašanja). Otroci odgovarjajo na vprašanja, izražajo svoje poglede, razumevanje pojmov ipd. Ta govor se razlikuje od govora vsakdanjega praktičnega sporazumevanja. Pri odnosnem govoru pa gre za sporazumevanje med vzgojiteljem in otroki. V njem se spodbuja, vrednoti, poziva, postavlja »nespoznavna« vprašanja, odgovarja ipd.

Vzgojitelj se z odnosnim govorom identificira kot pedagoški delavec, s spoznavnim govorom pa kot strokovnjak s svojega področja. Učinkovito poučevanje predpostavlja

vlogo vzgojiteljice oziroma vzgojitelja kot razmišljujočega oziroma reflektivnega praktika, ki o svojem delu razmišlja, od njega pa zahteva določene osebnostne lastnosti, kot so odprtost, iskrenost, sodelovanje in etičnost (Cenčič 2015).

Skozi pedagoški proces otrok pridobiva in si izoblikuje znanje, oblikuje strategije za pristopanje k problemom in raziskovanje sveta ter vzpostavljanje odnosov v njem in do njega, zato je izrednega pomena vzgojiteljevo oblikovanje koncepta pridobivanja znanja. Ivšek (2009) meni, da vzgojitelji prevzemajo skupno odgovornost za razvijanje otrokove sporazumevalne zmožnosti znotraj okvirov splošnih in specifičnih ciljev kurikula za vrtce. Sprašuje se, ali se vzgojitelji te vloge dovolj zavedajo in kako spodbujajo dialoško interakcijo v skupinah, kako prepoznavajo napredek pri razvijanju jezikovne zmožnosti posameznega otroka, kako ga spodbujajo in kako oblikujejo osnove za jezikovno ozaveščenost, ki se bo razvila šele pozneje do take mere, da bo vplivala na identiteto posameznika v družbi znanja. Baloh in Bratož (2019) menita, da je pomembno, da otrok uzavesti svojo vlogo v procesu učenja, vzgojitelj pa svojo vlogo pedagoškega posrednika in reflektivnega praktika, saj s svojim znanjem, stališči in kulturnim kapitalom neposredno vpliva na razvoj otrokovega kulturnega in jezikovnega kapitala. Vloga vzgojitelja kot reflektivnega praktika zahteva znanje, spretnosti in osebnostne lastnosti, s katerimi se bo ta sposoben soočiti z izzivi, ki jih predenj postavlja spodbujanje sporazumevalne zmožnosti v predšolskem obdobju.

Res je, da mlajši otroci usvajajo jezik/jezike z lahkoto, vendar je pomembno poudariti, da mora poučevanje/usvajanje jezika v predšolskem obdobju potekati načrtovano, saj zahteva posebej izdelane in preiščljene metode ter pristope poučevanja, ki morajo temeljiti na poznavanju otrokovega razvoja in učenja v predšolskem obdobju.

Didaktične dejavnosti tudi v predšolskem obdobju najuspešneje potekajo v spodbudnem učnem okolju, ki upošteva posameznika, njegove potenciale in šibkosti. Sodobno in spodbudno učno okolje razumemo kot okolje, ki spodbuja otrokovo raziskovanje, dinamično interakcijo in celostno podoživljanje otrokove subjektivne izkušnje ter možnost za aktivno vključevanje vseh otrok. Sodobno spodbudno učno okolje razvija aktivno (raziskovalno) pridobivanje znanja in veščin, kar vključuje otrokovo udeležbo, saj otroci v domišljenih/izbranih situacijah (življenjskih okoliščinah) z lastno aktivnostjo pridejo do novega znanja. Na takšen način v otroku spodbuja in razvija znanstvene navade razmišljanja, ki mu v življenju pomagajo pri soočanju z novimi situacijami in problemi ter uspešnejšem iskanju rešitev zanje. Če želimo, da bodo otroci v procesu pridobivanja znanja čim bolj aktivni, jih moramo na to navajati že zelo zgodaj. Zato sodobni in inovativni načini poučevanja zahtevajo dobro izobraženega vzgojitelja, z ustrežno podlago osnovnega strokovnega (v našem primeru jezikovnega) znanja, saj se le tako lahko vzgojitelj hitro in ustrezno odzove na otrokove potrebe ter ga vodi do ustreznih rešitev. V sodobnem in spodbudnem učnem okolju mora vzgojitelj otrokom omogočiti tudi dobro počutje, pozitivne

dražljaj, ker tako učno okolje zagotavlja otroku občutek varnosti ter ga spodbuja k aktivnostim, učenju in delu.

3.1.2 Vloga vzgojitelja/vzgojiteljice v medkulturnem okolju: medkulturna didaktika jezikov

Izobraževalni sistem s slovenskim učnim jezikom v Italiji je v sodobnem času pred preizkušnjo, saj je v vrtcih in šolah čedalje več otrok, ki jim slovenski jezik ni prvi (materni) jezik. Zato mora učenje/usvajanje jezika v svojo poučevalno paradigmo vključevati medkulturnost kot posebno sestavino jezika in kulture.¹⁷ Posameznik sporazumevalno zmožnost gradi na temelju celotnega znanja in izkušenj z različnimi jeziki, pri čemer se ti med seboj povezujejo in drug na drugega učinkujejo. To zmožnost lahko posameznik aktivira v različnih sporazumevalnih okoliščinah z namenom učinkovitega doseganja sporazumevalnega cilja, saj v življenju naletimo na številne situacije, v katerih poleg materinščine aktiviramo druge jezikovne vire. S tem v zvezi je nujno spregovoriti o medkulturni didaktiki jezikov, ki mora postati sestavni del kurikulumov na vseh stopnjah šolanja. Medkulturna didaktika jezikov se, tako Zudič in Zorman (2006 v Baloh 2019b), ne ukvarja zgolj z učenjem/poučevanjem jezikov, temveč vključuje razvite sposobnosti sobivanja z ljudmi, ki ta jezik govorijo. Izhaja iz hipoteze, da je usvajanje jezikov osnovano na dejanskih situacijah, ki so smiselne za otroke. Isti avtorici (prav tam) menita, da medkulturna didaktika temelji na raziskovalnem učenju v interakciji in torej jezik upošteva v sporočanjejski funkciji ter ga pojmuje kot simbolni sistem razumevanja sveta in procesiranja izkušenj. Med načeli medkulturne didaktike jezikov Zudič in Zorman (prav tam) izpostavljata, da je jezik delovanje in ne zgolj etiketiranje, ter pri tem poudarjata pomen razumevanja in smiselnosti dejavnosti pri učenju/usvajanju jezika, da se učenje/usvajanje jezika odvija prek resnične ali resničnostne komunikacije ter da je ritualna komunikacija smiselna le pri načrtovanem urjenju izbranih jezikovnih vsebin in da sporazumevalno zmožnost najlažje razvijamo, ko pozabimo, da jo razvijamo, in je v ospredju vsebina sporočil/sporočila in ne učenje jezika. V kontekstu medkulturne vzgoje ima jezik zelo pomembno vlogo, saj je pomemben za oblikovanje posameznikove lastne identitete, za identifikacijo z lastno kulturo, za vključevanje v tradicijo naroda ter za spoznavanje in sprejemanje tujih kultur.

¹⁷ Medkulturno okolje vpliva tudi na novo konceptualizacijo sporazumevalne zmožnosti pri slovenščini, in sicer ima ta, tako Vogel (2010: 121), tri razvojne dimenzije: zmožnost funkcionalnega sporazumevanja, ki je zmožnost razumevanja in uporabe podatkov iz besedil in tvorjenja besedil, ki jih posameznik potrebuje za vsakdanje življenje; zmožnost kulturnega sporazumevanja, ki upošteva, da je vsako sporazumevanje tudi družbeno in kulturno dejanje, ki torej ni dostopno vsem, zato je treba poznati lastno kulturo in razumeti, kaj znotraj nje pomenijo posamezni pojmi, dogodki, dogajanja itd.; zmožnost kritičnega sporazumevanja, ki vključuje občutljivost posameznikov na širši kontekst, na čustvene oziroma emotivne razsežnosti, pa tudi na njihovo zavedanje, da si je treba prizadevati za načrtno presojanje na podlagi meril. Poleg tega posamezniki, ki so zmožni kritičnega sporazumevanja, presegajo čustveno (ne)naklonjenost, predsodke in ustaljene perspektive ter premišljajo o lastnem sporazumevanju oziroma so zmožni metakognicije (Vogel 2010: 123).

Kot menita Bešter in Medvešek (2016 v Baloh 2019a), morajo učitelji/vzgojitelji, da bi lahko udeležili načelo medkulturnosti v izobraževanju, po eni strani dosežati visoko strokovno usposobljenost na področju predmeta/predmetov, ki ga/jih poučujejo, hkrati pa morajo znati ravnati z etničnimi, verskimi, kulturnimi in drugimi razlikami (in jih pri tem upoštevati), s katerimi se srečujejo, kar pomeni, da morajo imeti razvite medkulturne kompetence.

Medkulturni vzgojitelj sprejema večkulturno naravo družbe, ima pozitiven odnos do svoje kulture in je odprt za druge kulture, ve, kako se samozavestno in negospodovalno vesti v drugih kulturah, dela z raznolikimi skupinami, raznolikost se mu zdi dragocena in spoštuje različnost, obvladuje izzive večkulturnih vidikov družbe znanja ter si prizadeva za spodbujanje enakih možnosti. Bolj kot ima posameznik izoblikovan odnos do lastne kulture in do kulturne raznolikosti, bolj je občutljiv ter bolj razume in sprejema medkulturnost (Baloh 2019b).

Bešter in Medvešek (2016 v Baloh 2019a) menita, da so izobraževalne možnosti lahko omejene, če vzgojitelj ne upošteva etničnega, jezikovnega in kulturnega izvora sogovorca (otroka ali odrasle osebe). Nujno je torej, da je medkulturni vzgojitelj tudi »raziskovalno radoveden« ter proučuje lastno medkulturnost in medkulturnost drugega. Isti avtorici (prav tam) sta mnenja, da bolj kot ima posameznik pozitiven odnos do kulturne raznolikosti, več znanja kot pridobi in ob tem razvija potrebne veščine, večkrat kot reflektira svoja ravnanja v medkulturnih situacijah, verjetneje je, da bo dosegel višjo stopnjo medkulturnih kompetenc.

Kot meni Rutar (2014), so izhodišča medkulturnosti in z njo povezanega večjezičnega učenja in poučevanja splošne človekove in otrokove pravice. Vedno pogostejše je tudi izhodišče oziroma skrb ali želja po spoznavanju in razvijanju sporazumevalne zmožnosti v več kot enem jeziku. Priložnosti za razmišljanje o konceptih identiteta, različnost, kultura, monokulturnost in večkulturnost se, kot dokazujejo različne raziskave (Mello 2001, Zipes 1995), ponujajo tudi v vrtcu, in sicer, kako vzpostaviti pozitivne in konstruktivne odnose z odraslimi osebami in vrstniki, razumeti svoje kulturno veselje ter se zavedati spremembe lastne identitete. Vzgojitelji imajo pri spodbujanju medkulturnega sporazumevanja ključno vlogo, saj niso zgolj posredniki znanja, temveč tudi vzorniki, ki prenašajo in sooblikujejo temelje za odgovorno, pravično in medkulturno delovanje posameznikov v družbi. Kot navaja Council of Europe (2008), je uspešna vzpostavitev medkulturnega dialoga temelj za razvoj in obstoj inkluzivnih družb, ki stremijo k integraciji in družbeni koheziji ter zavračajo marginalizacijo ranljivih družbenih skupin, hkrati pa prispevajo k boju proti predsodkom in stereotipom v javnem življenju in političnem diskurzu.

Izzive čezmejnega sodelovanja in krepitev medkulturnosti vidimo tudi v razvijanju pedagoških kompetenc vzgojiteljev in učiteljev. Poskrbeti je treba za specialna znanja in veščine, za širjenje in podajanje znanja ter najti rešitve in izzive, ki jih pred vzgojitelje in učitelje postavljajo raznolike potrebe učencev v sodobni šoli, ter v

učiteljih spodbuditi željo po pridobivanju znanja in izkušenj za spremembo odnosa z učenci, kar bo omogočilo soustvarjanje sodobnega pouka.

Benett (1993 v Zudič - Antonič 2006) navaja dve stopnji razvoja medkulturne zmožnosti, etnocentrizem in etnorelativizem, ki ju kasneje deli na tri podstopnje. Etnocentrizem je proces zavračanje neke kulture. Gre za ocenjevanje drugih kultur na podlagi svoje lastne, torej gre za mišljenje, prepričanje, občutek posameznika, da je kultura, v kateri živi, večvredna, dominantna, superiorna, in tako ne priznava drugih kulturnih skupnosti z drugačno kulturo, vero, jezikom. Etnorelativizem pa je proces sprejemanja medkulturnih razlik (Baloh 2021).

Stopnje ETNOCENTRIZMA: *zanikati*
 braniti se
 minimizirati

Stopnje ETNORELATIVIZMA: *sprejeti*
 prilagajati se
 dnevno se vključiti

Preglednica 1: *Stopnje razvoja medkulturne zmožnosti (po Zudič - Antonič 2006)*

Pri zanikanju razlik gre za nesposobnost posameznika, da bi zaznal kulturno različnost, posebnosti tuje kulture mu niso znane, ker niso del njegove lastne kulture. Posledica tega je, da ne priznava obstoja kulturnih razlik. Pri zgodnjem seznanjanju z jezikom so na tej stopnji ključnega pomena učiteljeva vloga, zaupanje in sodelovalno učenje, da otrok pridobi informacije o tuji kulturi. Učitelj mora brez lastnih predsodkov poudarjati lastnosti, ki združujejo dve kulturi in ju ne razdvajajo.

Obramba pred razlikami se pojavi, ko posameznik razbere razlike med kulturami, ampak jih zaradi stereotipov vrednoti kot negativne. Naloga vzgojitelja/učitelja je, da zazna konfliktno situacijo, nastopi kot mediator, razvija občutek pripadnosti, uvaja sodelovalno učenje. Minimizacija razlik pomeni, da posameznik spozna kulturne razlike, vendar jim zmanjšuje pomen. Na tej stopnji naj bi se razvijali poslušanje, poznavanje splošne kulture, poznavanje lastne kulture in zmožnost natančnega opazovanja drugih, kar razvijamo v stikih s tujo kulturo.

Sprejemanje medkulturnih razlik je prva stopnja etnorelativizma. Posameznik spoštuje kulturno različnost in se zaveda, da imajo druge kulture lahko povsem drugačne rešitve problemov, razume kulturne pojave v lastnem kontekstu in jih analizira. V konfliktih s pripadniki drugih kultur uporablja lastne izkušnje. Učitelj na

tej stopnji otroka usmerja v spoznavanje kultur, spoštovanje vrednot in verovanj drugih ter v dopuščanje drugačnih stališč.

Na stopnji prilagajanja in usklajevanja sprememb je posameznik sposoben opazovati svet z vidika drugega, lahko se sporazumeva s pripadniki druge kulture, prilagaja se skupini in se vključuje v različne komunikacijske modele. Za to fazo je ključnega pomena empatija – poskus razumevanja drugega prek gledanja z njegovega zornega kota. Učitelj na tej stopnji usmerja dejavnosti v zbiranje podatkov o tuji kulturi, posveča se študiji primera in pri tem uporablja raziskovalne strategije.

Posameznik se dejavno vključuje v proces, ko razvija identiteto, ki je fleksibilna in ne vključuje le ene kulture. Prva stopnja te faze je sposobnost oceniti različne situacije in različne poglede na svet. Posameznik je sposoben preklapljati med kulturnimi konteksti glede na okoliščine. Zaveda se, da so vse možne izbire same po sebi dobre, a le ena je dobra v specifičnih okoliščinah, ki jih je sposoben preceniti. Druga stopnja te faze pa nakazuje stanje popolne samorefleksije in lahko vodi v fazo, ko ne pripadamo več nobeni kulturi.

Glede na lastno raziskovalno prakso lahko trdimo, da medkulturni vzgojitelj/učitelj sprejema večkulturno naravo družbe, ima pozitiven odnos do svoje kulture in je odprt za druge kulture, ve, kako se samozavestno in negospodovalno vesti v drugih kulturah, dela z raznolikimi skupinami, raznolikost se mu zdi dragocena in spoštuje različnost, obvladuje izzive večkulturnih vidikov družbe znanja ter si prizadeva za spodbujanje enakih možnosti.

3.1.3 Pomen spodbudnega učnega okolja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti

V sodobnem svetu je pomembno učenje za vse družbene vloge z različnimi vsebinami in oblikami, kar velja tudi za pridobivanje sporazumevalne zmožnosti. Temeljna naloga učenja jezika ne sme biti učenje jezikovnih pravil, temveč razvijanje sporazumevalne zmožnosti o zanimivih temah v drugem jeziku, in sicer v spodbudnem učnem okolju s pozitivnimi ter kakovostnimi didaktičnimi spodbudami. Glavni končni cilj takšnega učenja je zmožnost, da se bo otrok lahko v tipičnih ali manj tipičnih situacijah jezikovno sporazumel, tj. tvoril takšna besedila, ki so na začetku potrebna za njegovo preživetje, pozneje (na višjih stopnjah sporazumevalne zmožnosti) pa morda tudi za vključitev v družbeno okolje.

Didaktične dejavnosti tudi v predšolskem obdobju najuspešneje potekajo v spodbudnem učnem okolju, ki upošteva posameznika, njegove potenciale in šibkosti. Kot meni Grah (2013), je učno okolje seštevek fizičnih in socialnih pogojev, učnih materialov, postopka poučevanja, oblikovanja učnega prostora, discipline otrok, sodelovanja otrok in vzgojitelja, oblik in metod nujenja pomoči otrokom z učnimi težavami ipd.

Sodobno in spodbudno učno okolje razumemo kot okolje, ki spodbuja otrokovo raziskovanje, dinamično interakcijo in celostno podoživljanje otrokove subjektivne izkušnje ter možnost za aktivno vključevanje vseh otrok. Sodobno spodbudno učno okolje razvija aktivno (raziskovalno) pridobivanje znanja in veščin, kar vključuje otrokovo udeležbo, saj otroci v domišljenih/izbranih situacijah (življenjskih okoliščinah) z lastno aktivnostjo pridejo do novega znanja. Na takšen način v otroku spodbuja in razvija znanstvene navade razmišljanja, ki mu v življenju pomagajo pri soočanju z novimi situacijami in problemi ter uspešnejšem iskanju rešitev zanje. Če želimo, da bodo otroci v procesu pridobivanja znanja čim bolj aktivni, jih moramo na to navajati že zelo zgodaj. Zato sodobni in inovativni načini poučevanja zahtevajo dobro izobražene vzgojitelje/vzgojiteljice, z ustrežno podlago osnovnega strokovnega (v našem primeru jezikovnega) znanja, saj se le tako vzgojitelj/vzgojiteljica lahko hitro in ustrezno odzove na otrokove potrebe in ga vodi do ustreznih rešitev. V sodobnem in spodbudnem učnem okolju mora vzgojitelj otrokom omogočiti tudi dobro počutje, pozitivne dražljaje, ker tako učno okolje zagotavlja otroku občutek varnosti ter ga spodbuja k aktivnostim, učenju in delu. Taka okolja spodbujajo samoregulacijo učenja, izkoriščanje učnih priložnosti, divergentno mišljenje in samorefleksijo.

Kot menita Cenčič in Perger Kuščar (2012), se danes poudarja pomen interaktivnih učnih okolij, ki naj bi bila hkrati izobraževalna, ustvarjalna in zabavna okolja učenja. Vrtčevski in obvrčevski prostor naj bi bila tako spodbudna za izražanje različnih inteligentnosti otrok po Gardnerju (2010), in sicer jezikovne, logično-matematične, glasbene, prostorske, telesno-gibalne ter medosebne in osebne. Če je takšen prostor raznovrsten in razgiban, omogoča različne dejavnosti otrok na jezikovnem področju: branje, vidno zaznavanje, slušno zaznavanje, reševanje problemov, pridobivanje besedoslovne/poimenovane zmožnosti, pridobivanje koncepta prostora, časa itd.

Cenčič in Perger Kuščar (2012) poudarjata, da urejenost poslopja, okolice, notranjih prostorov, kotičkov, pohištvo, dekoracija ipd. delujejo kot tretji učitelj/vzgojitelj ali tudi kot tridimenzionalni učbenik. Igralnice, hodniki, zgradba, igrišče itd. so torej tihi vzgojitelji, ki vplivajo na učenje, razpoloženje, čustva in vrednote otrok, zato je posebnega pomena, kako jih bomo uredili in oblikovali. Pomembna je tudi ureditev spodbudnega učnega okolja na mikro ravni.

Ureditev okolja, v katerem se udejanja otrokovo učenje jezika, njegovo proučevanje in spreminjanje, je za vzgojitelja priložnost, da otroku ponudi in izgradi podlago za nadaljnje vzgajanje k dialogu s prostorom s ciljem pridobivanja sporazumevalne zmožnosti v odraslosti. Fekonja (2004: 382) in Wilson (2008) poudarjata, da je najbolj spodbudno naravno okolje, saj spodbuja celostni razvoj otroka (kognitivni, socialni, emocionalni in gibalni). Hunt (1989), ki predstavlja enega izmed prvih zagovornikov učenja v naravnih učnih okoljih, je opisal številne modele pouka, ki se jih izvaja v naravnih učnih okoljih. Glavni nameni *učenja na prostem* so namreč stimulacija

osebnega in socialnega razvoja, izobraževanje, uporaba neposredne izkušnje, razvijanje spoštljivega odnosa do narave in do samega sebe.

Hohmann in Weikart (2005) sta natančno opredelila sestavine spodbudnega okolja. Te so: (1) materiali (primerni otrokovi starosti in različni), (2) rokovanje (možnost spoznavanja), (3) izbira (možnost samostojne izbire), (4) govor (povezava obstoječega znanja z novimi izkušnjami) in (5) podpora odraslega (ki otroku sledi in ga spodbuja). Ob tem ne smemo pozabiti, da smo odrasli s svojim vedenjem in odnosom otroku vzor (Katalinič 2007). Nuditi mu moramo možnosti in spodbude, da sprašuje o tem, kar vidi, in se uči iskati odgovor tako, da opazuje, raziskuje, eksperimentira, opisuje, razlaga (*Kurikulum za vrtce* 1999: 37). Za otroka je najbolje, če mu ponudimo različne naravne materiale (semena, liste, cvetove, veje, mivko, pesek, kamenje, sadje, zelenjavo ipd.), mu omogočimo igro v različnih spodbudnih okoljih (travniki, gozd, potok, vrt, sadovnjak, morska obala ipd.) oziroma pojavih v naravnem okolju (dež, megla, sneg ipd.). Otroci navedenega ne bodo samo gledali (opazovali), temveč bodo zeleno poskušali tudi prijeti, vonjati, okušati, poslušati ali preizkušati.

3.1.4 Pridobivanje sporazumevalne zmožnosti z igro

Za predšolskega otroka je najbolj dinamična oblika dejavnosti za pridobivanje sporazumevalne zmožnosti igra. Ko igro vključimo v učni proces, pridobi vlogo učne metode. Igra zahteva vključevanje preteklih izkušenj, hkrati pa otroka spodbudi k razmišljanju o na novo pridobljenem znanju. Z igro sledimo vnaprej načrtovanim izobraževalnim ciljem, ki jih dosežemo z otrokovo aktivno vlogo. V številnih igrah je besedno sporočanje njihov sestavni del, saj je večina iger vezana na besedno in/ali tudi nebesedno izražanje. Z igro torej razvijamo sporazumevalno zmožnost, saj v igri razvijamo vse jezikovne spretnosti: uporabljamo sporočanje vzorce, razvijamo slušno zaznavanje (npr. poslušanje zvokov) in vidno zaznavanje (iskanje in poimenovanje likov v naravi), poglobljamo razumevanje prebranega ali poslušanega ipd. (Baloh in Derganc 2021). Igra lahko poteka tako v notranjem kot v zunanjem prostoru vrtca.

Z igro otroku uzaveščamo preproste, njegovemu interesu ustrezne sporazumevalne vzorce, ki predstavljajo analitično načrtovane jezikovne strukture. Tempo, obseg in globina sta najprej svobodna, postopoma pa dejavnosti stopnjujemo tako, da usmerjamo in načrtujemo težavnost.

Kot navaja Caon (2008), ima igra pri učenju jezika poseben pomen, saj je raba jezika pri podajanju navodil za igranje neizbežna, pa tudi večina iger med samim potekom predvideva rabo jezika, če ne drugače, za interakcijo med (so)igralci. Gre torej za dvojno vključevanje posameznika v igro, in sicer na sinhronem nivoju (med igro), ko je posameznik v igro veččutno vključen in kot takšen motiviran, ter na diahronem nivoju (pri ponovnem igranju in ustvarjanju igre), ko se zmožnosti nenehno razvijajo

in motivacija vodi v preseganje praga znanja posameznika, kar vodi v dinamično učenje.

Pri igri gre torej za igralne in raziskovalne dejavnosti, metode in tehnike dela, ki spodbujajo interes za spoznavanje jezika in razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Igro najpogosteje povezujemo z zgodnjim otroštvom, zato je treba poudariti, da igralne dejavnosti niso omejene le na predšolsko obdobje in da didaktična igra ni namenjena le zgodnjemu učenju jezika. Igro lahko, seveda s prilagoditvami glede na kognitivno in jezikovno zmožnost učečega se jezika, prilagodimo tudi za mladostnike in odrasle, saj lahko spodbuja zahtevnejše kognitivne procese, kot so reševanje problemov ipd. Tovrstne dejavnosti bodo v posamezniku vzbudile željo po učenju, ob čemer bo doživljal ugodje, in hkrati tudi željo po preseganju soigralcev, vendar pa predvsem željo po preseganju samega sebe in lastnega znanja. Taeschner (2002) navaja, da četudi je prav med igro lažje vzpostaviti dober komunikacijski odnos, igra sama po sebi ni tisti element, ki v posamezniku spodbudi proces usvajanja jezika. Če posameznik nima možnosti interakcije v jeziku, ki se ga uči, in za to ni pogojev (odnosnostnih, prostorskih, časovnih, stičnih), se jezika ne bo naučil.

3.1.5 Raba IKT pri spodbujanju sporazumevalne zmožnosti

Ključni izzivi in vprašanja, ki se v povezavi z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo porajajo vzgojiteljem in učiteljem, so, kako slediti hitremu razvoju tehnologije in kako tovrstno tehnologijo vključiti v učni proces, še posebno upoštevajoč izsledke številnih raziskav, ki kažejo, da otroci in mladostniki vse več časa posvečajo digitalnim medijem (po zadnjih raziskavah v povprečju 7,5 ure dnevno, kar je več časa, kot ga nekateri posvetijo spanju). Sodobna družba se je v primerjavi z družbo v 90. letih prejšnjega stoletja, ko se je začel prenavljati pouk slovenščine, zelo spremenila. Opažamo naraščanje jezikovnih manjšin, več je izjemno revnih otrok, otrok s posebnimi potrebami, otrok z motnjami pozornosti, bralnimi motnjami in motnjami pisanja ipd. Kot meni Vončina (2006 v Baloh 2018), imamo zelo raznoliko populacijo učencev, katerih otroštvo je bilo v temeljih preoblikovano »s hitrim vzponom porabniške kulture velikih razsežnosti. Njihove prevladujoče dejavnosti pa potekajo v polju popularnih in množičnih medijev, digitalnih in virtualnih okolij, novih oblik igre, spremenjeni pa so tudi modeli starševske vzgoje.« (Vončina 2006) V vsakdanjem življenju in kulturi opažamo spremembe, ki jih prinašajo nov način bivanja, nove tehnologije in nove ekonomije. Sprašujemo se, kam je v opisani novi situaciji umeščeno branje, ko vemo, da je to naporna dejavnost, če ga postavimo ob bok sodobnim tehnologijam, še posebno računalniku, televiziji, tabličnemu računalniku in drugim za sodobnega otroka privlačnim medijem.

V povezavi z digitalnimi mediji govorimo vsaj o dveh vrstah pismenosti, tj. o računalniški in informacijski pismenosti. Računalniška pismenost je ožji pojem od

informacijske pismenosti. Posameznik, ki je računalniško pismen, zna samostojno uporabljati IKT: urediti besedilo, preglednico, bazo podatkov, upravljati datoteke (iskanje, stiskanje, prenašanje, shranjevanje in upravljanje informacij), uporabljati internet za komunikacijo (e-pošta, videokonference) ipd. Biti informacijsko pismen pomeni poznati informacijsko tehnologijo, razumeti in uporabljati to tehnologijo, razumeti, kako informacije uporabiti, in razumeti širši družbeni pomen informacij. Pri tem bi poudarili, da informacija sama po sebi še ne pomeni znanja. Tancig (2016 v Baloh 2018) navaja, da hitra dostopnost do informacije zavede posameznika (opomba avtorice: v našem primeru študente, otroke, učence) v prepričanje, da že posedujejo znanje, in se zato pasivizirajo ter si ne prizadevajo za poglobljanje znanja. Preprostost pridobivanja instantnih informacij na svetovnem spletu daje posamezniku varljiv občutek, da je usvojil spretnost pridobivanja znanja in da so te hitro pridobljene informacije že tudi njegovo znanje.

Informacijsko pismenost nujno povezujemo z bralno pismenostjo. Razvoj bralne pismenosti je proces, v katerem različni raziskovalci (Pečjak 1999) postavljajo različne mejnike v smislu različnih stopenj bralne pismenosti, vsem pa je skupno dejstvo, da je obdobje do tretjega razreda osnovne šole obdobje hitrega napredka v razvijanju bralnih spretnosti in sposobnosti, mejnik intenzivnega branja z razvijanjem pomembnih bralnih spretnosti in strategij pa postavljajo v obdobje od četrtega do šestega razreda ter kot glavni cilj navajajo razširitev branja na vse zvrsti besedil.

V današnjem času je gotovo pomembno, da se otroka računalniško opismeni in tako izkoristi prednosti IKT, vendar pa je računalniško in informacijsko pismenost treba uskladiti z otrokovim kognitivnim razvojem, kar pomeni, da ga v svet IKT ne potisnemo prezgodaj ter ga izključno usmerimo v digitalne pripomočke in s tem okrnimo njegove druge razvojne možnosti. Kot meni Tancig (2016 v Baloh 2018), se sposobnost eksekutivnih (izvršilnih) funkcij, ki jih zahteva digitalno branje, kot so delovni spomin, pozornost, odločanje, evalvacija ipd., razvije pozneje v življenju in je povezana z dozorevanjem prefrontalnega dela možganov, za katerega vemo, da se razvije pozneje in doseže polni razvoj šele okoli 20. leta starosti.

Jezikovne dejavnosti, predopismenjevanje in IKT

Faza procesa za pridobivanje funkcionalne pismenosti se neformalno začne v predšolski dobi ter se formalno, načrtno in sistematično nadaljuje s šolanjem in doseganjem standardov. Začenja se s porajajočo se pismenostjo, ki je postopen in dolgotrajen proces, ter zajema večji del predšolskega obdobja. To je čas v razvoju med najzgodnejšo pismenostjo (otrok čeečka in se pretvarja, da bere) ter poznejšim branjem in pisanjem v šoli. Raziskave kažejo, da razvijanje porajajoče se pismenosti v zgodnjih letih pospeši otrokov prihodnji bralni razvoj. Otrok že v prvem starostnem obdobju spoznava vlogo pisnega jezika ter s tem tudi različne funkcije in oblike tiska.

Ob glasnem branju odraslih in ob seznanjanju s knjigami, priročniki in otroškimi tiskom se seznanja z začetkom in smerjo branja, igra se s knjigami, seznanja se s tiskom iz okolja. V drugem starostnem obdobju se otrok zaveda govornih in pisnih jezikovnih enot, razvija vidno in slušno zaznavanje, orientacijo ter grafomotoriko in dejstvo, da imata tisk in branje smisel in pomen v vsakdanjem življenju (*Kurikulum za vrtce* 1999).

Sodobni kurikuli poudarjajo načelo aktivnega učenja, torej dejstvo, da se predšolski otrok najbolje uči na osnovi konkretnih izkušenj in praktične udeležbe v dejavnostih, tako da konkretno ravna s predmeti iz okolja in okolje doživlja z vsemi čutili. Računalnik lahko pri jezikovnih dejavnostih v vrtcu pomeni nov in ustvarjalen učni pripomoček, s katerim otroci potešijo svojo prvo radovednost glede uporabe IKT. Pri izbiri programov moramo biti pozorni na primerno stopnjo težavnosti, estetsko privlačnost, možnost interakcijskega učenja, ustrezna navodila in cilje, ki morajo biti otrokom dosegljivi. Pomemben del učinkovite uporabe računalnika v predšolskem obdobju je načrtovanje, pri katerem moramo nujno upoštevati otrokovo razvojno stopnjo in kurikularne cilje ter šele nato ustrezne IKT rešitve, s katerimi želimo cilje uresničiti.

Kot navaja Tancig (2016 v Baloh 2018), vsaka obsežna in dolgoročna sprememba v vrtcu in šoli, kot sta nadomeščanje pisanja z roko s tipkanjem in pri branju nadomeščanje tiska s tablico, zahteva jasno opredeljene vzgojno-izobraževalne cilje, ki temeljijo na evalvaciji stanja in znanstvenih ugotovitvah. Poleg tega je vprašanje, ali je prehod na izključno digitalna sredstva res rešitev problematike, ki se na področju pismenosti pojavlja v šolstvu. Dosedanje raziskave in evalvacije tega ne potrjujejo.

IKT nedvomno predstavlja prožno obliko učenja in poučevanja v skladu z definicijo Evropske komisije. Pojem prožne oblike poučevanja označuje učenje in poučevanje, ki je odzivno na učenčeve potrebe in močne strani, ter ponuja otroku izbiro o načinu, okolju in času učenja z namenom spodbujanja motivacije in vztrajnosti. Za vzgojno-izobraževalno delo v prihodnosti predstavljajo raznolike potrebe otrok za vzgojitelje/učitelje izziv, kako oblikovati učni proces, da bo vsak otrok dosegel optimalne rezultate.

3.1.6 Medpodročno povezovanje in razvijanje sporazumevalne zmožnosti

Predšolski otrok je po naravi radoveden in vedoželjen, zelo zgodaj izraža željo po raziskovanju (Hvala 2012), zato je ključna vloga odraslega, da s svojim zgledom in spodbudo otroku ponudi različne situacije raziskovanja in spoznavanja. Izkoristiti mora to razvojno fazo in uporabiti otrokovo notranjo motivacijo za spodbujanje k učenju in spoznavanju sveta. Če otroci teh dragocenih izkušenj v predšolskem obdobju ne dobijo, pogosto razvijejo neutemeljene predsodke in strahove, ki predstavljajo resno oviro za poznejše spoznavanje življenja (Wilson 2008). Celostni razvoj otrok lahko dosežemo s procesi spoznavanja temeljnih znanosti, in sicer s spoznavanjem in razumevanjem pojmov oziroma vsebin ter z njihovim medpodročnim povezovanjem.

Povezovanje pojmov med različnimi kurikularnimi področji je smiselno zaradi višanja učne uspešnosti, ki sloni na celovitejšem spoznavanju in učinkovitejši organizaciji dejavnosti, kar so pokazali izsledki opravljenih raziskav (Drake in Burns 2004).

Medpodročno povezovanje otroke pripravi na vseživljenjsko učenje, jim omogoči spoznavanje neke teme z več vidikov in povezovanje informacij oziroma spoznanj (Hodnik Čadež in Filipčič 2005). V glavnem posnema resnične življenjske situacije, kar pomeni za otroke dober zgled, močan motiv za učenje in dobro pripravo na vseživljenjsko učenje. Tako se delo v vrtcu približa ciljem holističnega (celostnega) učenja in poučevanja, ki bolje odraža realni, interaktivni svet in njegovo kompleksnost ter odpravlja meje med posameznimi disciplinami in podpira načelo, da je vse znanje povezano (Hodnik Čadež 2008).

Otrok dojema in razume svet celostno. Razvija in uči se v aktivni povezavi s svojim socialnim in fizičnim okoljem, da v vrtcu v interakciji z vrstniki in odraslimi razvija svojo lastno družbenost in individualnost, zato je treba posamezna kurikularna področja med seboj povezovati. Učni proces bi morali načrtovati na način, da bi poučevanje in učenje omogočala doživljanje stvarnosti kot celote in ne razčlenjene na različne discipline (Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc 2010). Tovrstno načrtovanje pa od vzgojitelja zahteva celostno in poglobljeno pripravo ter temeljito poznavanje posameznih kurikularnih področij. Pri tem je pomembno, katere didaktične poti in strategije pri tovrstnem povezovanju vzgojitelj ubere, še posebno, ker jih tako slovenski kurikulum (1999) kot italijanske ministrske smernice (2012) posebej ne ponujata. Skozi pedagoški proces otrok pridobiva in si izoblikuje znanje ter oblikuje strategije za pristopanje k problemom, raziskovanje sveta in vzpostavljanje odnosov v njem in do njega, zato je izrednega pomena vzgojiteljevo oblikovanje koncepta pridobivanja znanja.

Na področju predšolske didaktike se vse bolj poudarja pomen interaktivnih učnih okolij, ki naj bi bila hkrati izobraževalna, ustvarjalna in zabavna. Pomemben element učnega okolja je tudi učni prostor, ki, kot menita Cenčič in Perger Kuščar (2012), naj bi na otroka deloval kot tretji vzgojitelj/učitelj ali tridimenzionalni učbenik. Poudarja se transdisciplinarni pristop učenja, kar razumemo kot povezovanje in pretakanje kurikularnih dejavnosti v vrtcu ali kot povezovanje predmetnih področij v zgodnjem šolskem obdobju, ko vzgojitelj ali učitelj posamezno temo obravnava z več zornih kotov, otrok pa jo sprejema z vsemi čutili.

Ena izmed uspešnejših učnih strategij, tudi pri jezikovni vzgoji v vrtcu, je izkustveno učenje, ki temelji na samostojnem iskanju in razmišljanju z lastno aktivnostjo. V predšolskem obdobju prevladujejo didaktične spodbude in podporne strategije, ki temeljijo na otrokovi izkušnji, naravnosti k delovanju, soodločanju, soustvarjanju, vzpostavljanju novih odnosov in stiku z naravo ter vključujejo potrebe otrok in njihovo spoznavno zmožnost.

Otroci uporabljajo pri zaznavanju sveta vse zaznavne sisteme, tako da prejeta sporočila iz okolja povežejo v celotno podobo sveta. Otrokovo delovanje je odvisno od zmožnosti celostnega spoznavanja, razumevanja in uporabe spoznanj in doživetij (Tacol 1999).

V predšolskem obdobju spodbujanje sporazumevalnih zmožnosti in razvoj govora nista vezana le na področje jezikovne vzgoje, temveč se lahko podkrepita in povežeta tudi z drugimi kurikularnimi področji. Morebitne medpodročne povezave morajo vzgojitelji načrtovati premišljeno in pri tem upoštevati uresničevanje ciljev vseh vključenih področij. V praksi je še vedno zaznati predvsem nejasnosti pri sprejemanju in tvorjenju pripovednih besedil ter pri razbiranju vizualnih sporočil in načrtovanju ustvarjalnih medpodročnih nalog. Nepravilnosti se pokažejo, ko vzgojitelj pri obravnavi neke vsebine na področju jezika na primer vključi tudi likovno izražanje, pri čemer služi likovna dejavnost le za popestritev dela na področju jezika (npr. z upodobitvijo risb ali slik glavnih junakov po prebranem besedilu). Cilji, ki jih otroci pri tako izvedeni dejavnosti uresničujejo, so vezani le na področje jezika. Likovna dela, ki jih otroci realizirajo, pa ne nastanejo na zasnovi likovnih ciljev. V praksi tako učitelji kot vzgojitelji (pre)pogosto razumejo takšen način povezovanja kot ustrezen način medpredmetnega povezovanja (Duh in Vrlič 2003).

Na ta način izvedene povezave ne spodbujajo ustvarjalnega mišljenja, ustvarjalnega likovnega in jezikovnega izražanja, prenosa likovnega in jezikovnega znanja in izkušenj, samostojnega iskanja izvornih in spontanih likovnih in jezikovnih rešitev ter razmišljanja o jeziku. Otroci so z neučinkovitimi povezavami usmerjeni v mehanično izvajanje dejavnosti, k izvedbi shematskih in stereotipnih podob, pogosto pa tudi k prerisovanju ali povzemanju vsebin risanih filmov, animiranih igrice ipd.

Vzgojitelji naj bi s skrbnim načrtovanjem in izvedbo učinkovitih transdisciplinarnih dejavnosti zagotovili optimalne pogoje za razvoj otrokovih sporazumevalnih zmožnosti z drugimi jeziki na različnih področjih. Pozorni bi morali biti predvsem pri izbiri didaktičnih spodbud in didaktičnih pristopov, ki pomagajo spodbujati celostni razvoj in občutljivost otrok za različne vsebine (Baloh 2019; Birska 2016).

Medpodročne povezave lahko izvajamo na različne načine, tudi z igro. Vzgojitelj lahko s pomočjo načrtovanja igre ali simulacije uresničuje načrtovane cilje različnih kurikularnih področij. Pri taki dejavnosti so cilji in pravila opredeljeni vnaprej, o izidu pa odločajo spretnost, iznajdljivost in sreča. Problemska situacija, ki se prepleta z igro in posnetkom resničnosti, rešuje pa se likovno, včasih pa tudi v besedni obliki, omogoča otrokom neposredno in aktivno vključenost v spoznavni proces. Otrok je ob igri sproščen, vesel, razigran, kar lahko vpliva na njegovo ustvarjalnost in samostojnost, saj je med igro neobremenjen s končnim rezultatom. Tako izvedene dejavnosti vplivajo na otrokovo neposredno izkušnjo, ki jo lahko analizirajo, vrednotijo ali spreminjajo (Videmšek in Pišot 2007).

3.2 Jezik in govor v vrtcu

Stoppard (1992) navaja, da je osnovni predpogoj za govorni razvoj pri večini otrok vgrajen v možgane.¹⁸ Govor in jezik sta tesno povezana ter skupaj odražata človekovo potrebo po sporazumevanju. Prebeg-Vilke (1995) proces usvajanja jezika deli na štiri vidike, ki so med seboj soodvisni, pogojeni in neločljivo povezani, in sicer od usvajanja glasovnega sistema, uporabe jezikovnih oblik lastnega jezika (slovnica), sposobnosti razumevanja in sporočanja pomena (semantika) do sposobnosti komunikacije.¹⁹

Po *Kurikulumu za vrtce* (1999) na področju jezika in govora v vrtcu zasledujemo predvsem cilje, da otrok v vsakdanji komunikaciji posluša jezik in je vključen v komunikacijske procese z otroki in odraslimi (nebesedna in besedna komunikacija, kultura komunikacije, stili komunikacije, vljudnost), da v vsakdanji komunikaciji razvija sposobnost ločevanja (prepoznavanja) med narečjem/pogovornim jezikom in knjižnim govorjenim jezikom, da se izraža s kretnjami in gibi telesa, razvija jezikovno zmožnost v različnih funkcijah in položajih ob vsakodnevnih dejavnostih ter v različnih socialnih situacijah, razvija jezik na vseh jezikovnih ravneh (od glasoslovne in oblikoslovne do skladenjske in pomenoslovne) in spoznava besedno komunikacijo kot vir ugodja, zabave, reševanja problemov. Ob tem razvija sposobnost rabe jezika v povezavi z mišljenjem pri oblikovanju predpojmovnih struktur (število, količina, teža, prostor, čas) in se v jeziku ustvarjalno izraža.²⁰

3.2.1 Načrtovanje pedagoškega dela pri govorni vzgoji

Strokovne delavke in delavci v vzgoji in izobraževanju morajo biti otroku govorni zgled. Otroku morajo zagotoviti čim boljše pogoje, v katerih se bo razvijal njegov govor. Uzavestiti morajo svojo vlogo v procesu načrtovanja jezika za otroka. Prvi izberejo jezik za otroka, nato pa tudi jezikovno zvrst, ki mora biti vedno najprej knjižni pogovorni jezik. Ustrezno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa vedno poteka na več ravneh, od nacionalnega kurikula/smernic prek letnega delovnega načrta, ki se oblikuje na ravni vrtca, do neposrednih priprav vzgojitelja/vzgojiteljice.

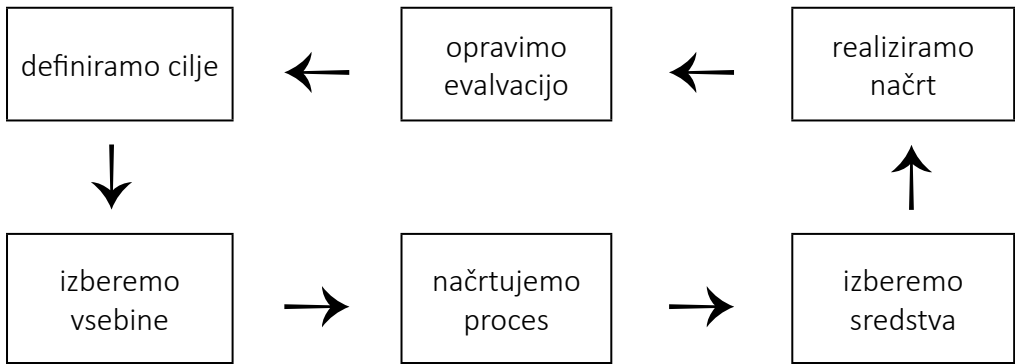
¹⁸ Stoppard (1992) to dokazuje z brbljanjem gluhega otroka, ki to počne na enak način kot njegov vrstnik, ki sliši.

¹⁹ Otrok v svojih prvih mesecih življenja izkazuje zmožnost zaznave in artikulacije glasov, ki niso del fonološkega inventarja v jeziku ali jezikih, ki ga oziroma jih usvaja kot prvi/materni jezik (J1). Ta zmožnost se med otrokovim prvim letom omeji na glasove, ki so v njegovem oziroma njegovih J1 razlikovalni (tj. fonemi) (Werker idr. 1981 v Pavlič, Andreetta, Stateva in Stepanov 2022).

²⁰ V svoji raziskavi so Schneider, Sullivan, Marušič, Žaucer, Biswas, Mišmaš, Plesničar in Barnes (2020) preverjali, ali je otrokova sposobnost štetja povezana z njegovim razumevanjem jezikovnih elementov, ki se nanašajo na količino, kot so obrazila za slovnično število. Ugotovili so, da začnejo slovensko govoreči otroci števila usvajati zgodaj in tudi prej kot njihovi vrtstniki, pri katerih jezik okolja ločuje le med ednino in množino, ne pa tudi dvojine. Prisotnost dvojine v jeziku otrokovega okolja se po njihovih izsledkih ujema z otrokovim zgodnejšim usvajanjem števil. Prav tako pa je tudi razumevanje številke 2 povezano z razumevanjem dvojskih oblik.

Dobro strokovno usposobljen vzgojitelj sproti prilagaja svojo neposredno pripravo trenutnim okoliščinam, vendar pa se na izvajanje različnih dejavnosti pripravi tako, da dejavnost vnaprej načrtuje.

Če to ponazorimo s preprosto shemo:



Ena glavnih pomanjkljivosti poučevanja je ta, da nenatančno določamo cilje in da samo organiziramo dejavnosti, namesto da bi načrtovali (Kyriacou 1997). Cilje moramo enopomensko in jasno opisati. V opisu naj bo tisto, kar mora otrok storiti, da dokaže, da je dosegel cilj. Opis cilja mora vsebovati glagol, ki čim natančneje izraža otrokovo aktivnost. Uporabljamo glagole, ki dopuščajo čim manj alternativ pri interpretaciji (npr. naštetih, poiskati, povedati, popraviti, primerjati).

Potek dejavnosti

Dejavnost je aktivnost, povezana z določenim področjem, v našem primeru s področjem jezika (npr. otrok s pomočjo aplikatov pripoveduje pravljico, otrok riše najljubšega junaka, otrok se igra igro spomin).

Koraki za potek dejavnosti pri govorni vzgoji:

- osredotočenje na temo (motivacija);
- napoved teme (zoženje motivacijskega polja in napoved teme);
- razvijanje teme (pridobivanje opazljivk, opazovanje jezikovnega problema);
- poglobljanje teme (posamezne dejavnosti na temo, lahko v koticah);
- evalvacija (sklepna dejavnost in preverjanje otrokovih dosežkov);
- refleksija (razmišljanje o lastni izvedbi in dosežkih, razmišljanje o lastni pedagoški praksi).

Osredotočenje na temo

Novejša pedagoška spoznanja to fazo načrtovanja ne poimenujejo več motivacija, temveč gre za pripravo otrok na temo, ki se ji bodo v nadaljevanju posvetili. Bezjak (1906) to začetno fazo imenuje »priprava« in jo definira kot »ustvarjanje zanimanja in pravega razpoloženja«.

Definicija velja še danes, saj bi lahko rekli, da gre v tej fazi za »psihično ogrevanje« otrok za sprejemanje novega.

Vzgojitelj/vzgojiteljica to fazo zasnuje na podlagi izkušenj otrok, njihovega znanja ter pričakovanih doživetij, zaznav in domišljjskih predstav. Gre za kratko začetno fazo, ki pomembno vpliva na nadaljnji potek dejavnosti. Vzgojitelj/vzgojiteljica različne tipe motivacije med seboj poljubno kombinira in prilagaja. To lahko počne pri uvajanju v en sam problem, še pomembneje pa je, da premišljeno uporablja različne motivacijske strategije skozi celoten proces, da pravočasno opazi, kdaj zanimanje upade, in ponovno poseže po motivacijskih spodbudah.

Navodila za otroke

Ena izmed nalog vzgojitelja/vzgojiteljice v vrtcu je, da otroka spodbuja pri uvajanju v komunikacijo. Vzgojitelj je otrokov neposredni zgled, zato mora biti tudi njegova komunikacija jezikovno ustrezna in ne sme uporabljati otroškega jezika. Vzgojitelj/vzgojiteljica naj bi se zavedal dejstva, da je od njegovega navodila (tako z jezikoslovnega s psihološkega in pedagoškega vidika) odvisna otrokova dejavnost, zato naj bi postavljal jezikoslovno, pedagoško in psihološko ustrezna navodila. Psihološko ustrezna navodila so prilagojena razvojni stopnji, znanju, sposobnostim in individualnim značilnostim otrok (Marentič Požarnik 2000). Metodološko ustrezna navodila so skladna z metodološkimi značilnostmi vsebine in tematiko razgovora. Jezikovno pravilna navodila so z jezikovnega in strokovno-vsebinskega vidika pravilna, jezikovno pravilno oblikovana in izražena. Dejavnosti ustrezna so navodila, ki so usmerjena v dejavnost, vodijo v njeno izvedbo.

Navodila, ki jih vzgojitelj/vzgojiteljica daje otroku, morajo biti:

- jasna;
- otroku razumljiva (upoštevamo njegovo starost in stopnjo razvitosti sporazumevalne zmožnosti);
- v zbornem ali knjižnem pogovornem jeziku;
- uporabljamo skromnostno množino (s katero se izrazno poenotimo z otroki).

3.2.2 Otrokovo sporazumevanje v predšolskem obdobju

Otrok je aktiven udeleženelec v sporazumevalnem procesu, v katerem izmenjava besedila z odraslimi ali sovrstniki. Sporazumevanje vključuje štiri dejavnosti: govorjenje, poslušanje, pisanje in branje. V predšolskem obdobju otrok predvsem govori in posluša, nekateri proti koncu drugega starostnega obdobja tudi berejo in pišejo. Otroku nudimo možnost, da se aktivno vključuje v pogovor in predlaga teme, ki so mu blizu. Govor je sistem, ki temelji na slovnici in omogoča komunikacijo, je bistveni element spoznavnega razvoja, hkrati pa odraža interakcijo vseh področij otrokovega razvoja (Papalia, Olds, Feldman 2003).

Razvoj govora je odvisen od celotnega zorenja otroka in tudi okolja, v katerem živi. Otrok se nauči govoriti že s tem, da govor uporablja, vendar morajo biti za nemoten razvoj govora izpolnjeni določeni pogoji. Govorno izražanje je zapleten psihofiziološki proces, ki ga vodi in nadzira osrednje živčevje.

Na razvoj govora vplivajo biološki, psihološki in socialni (družbeni) dejavniki. Za pravilen govorni razvoj so potrebni: ustrezno razvito in zrelo osrednje živčevje, pravilno razviti čuti (zlasti sluh), pravilno razviti govorni organi, dovolj razvite umske sposobnosti in ustrezen vpliv okolja v prvih letih življenja.

Če je otrok zdrav in je vpliv okolja ustrezen, poteka govorni razvoj v določenih fazah, ki imajo svoje značilnosti. Zaporedje razvojnih stopenj je univerzalno (prirojenost). Čas pojavljanja posamezne razvojne stopnje je lahko različen (govorni model, socialne interakcije). Je celovit proces. Razvojni mejniki sovpadajo z mejniki spoznavnega razvoja.

Marjanovič Umek (1999) opredeli, kakšno funkcijo ima komunikacija v predšolskem obdobju.

Funkcija komunikacije

Vzpostavljanje in ohranjanje odnosov z drugimi

Osebno izražanje

Manifestacije

- *Povpraševanje po idejah in počutju drugih*
- *Skupna opredelitev pravil igre*
- *Iskanje tuje pomoči*
- *Poziv k igri*
- *Delitev vlog in aktivnosti*
- *Organiziranje skupne aktivnosti*

- *Izražanje lastnih idej*
- *Izražanje lastnih občutkov*

- *Izražanje osebnega okusa, tega, kar je posamezniku všeč ali ne*
- *Razlaga tega, kar posameznik dela*

Posredovanje informacij

- *Poimenovanje stvari, predmetov*
- *Opisovanje predmetov, pojavov*
- *Razlaga pojavov*
- *Ugotavljanje podobnosti, razlik*

Pripovedovanje o domišljijem svetu, kreativnost

- *Domišljijske (simbolne) igre*
- *Risanje, slikanje, oblikovanje*
- *Izdelovanje različnih stvari*

3.2.3 Nebesedno sporočanje

Nebesedno sporočanje ali tudi nebesedna komunikacija predstavlja velik delež sporočanja med ljudmi. Brez nebesednega izražanja bi bilo naše razumevanje omejeno, izražanje pa revno in dolgočasno. Prav tako z nebesednim sporočanjem obogatimo svojo razlago ali pripomoremo k razumevanju našega poslušalca. Nebesedno sporočanje predstavlja vse načine komuniciranja, pri katerem za prenos sporočila niso uporabljene besede (nebesedno). Tako sporočanje zahteva neposredno komunikacijo (bližino oseb) in uporabo več sporočanjejskih kanalov istočasno (drža telesa, izraz obraza). Tako sporočanje pomena je bolj celovito, zanesljivo in usmerjeno na vsa čutila.

V nebesedno komunikacijo so zajeti nebesedni signali, s katerimi ljudje izražajo, ponazarjajo in označujejo čustva, in so pomemben del razumevanja nebesednega vedenja ter posledično prepoznavanja in interpretiranja nebesedne komunikacije: ton glasu, očesni stik, izraz obraza, telesna drža, kretnje, dotik, medosebna bližina/razdalja, obleka (zunanja podoba).

Nebesedno izražanje se deli na dve skupini znakov, na tiste, ki se nanašajo na govor in jih imenujemo paralingvistični znaki (glasnost, ton glasu, intonacija, premor med govorom, molk, tekočnost govora), in tiste, ki se nanašajo na govor ter jih imenujemo jezikovni in zunajjezikovni znaki (izrazi na obrazu, premikanje oči in očesni stik, oddaljenost od sogovorca, dotik, gibanje in položaj telesa, geste, prostorski raspored, zunanji izgled). Bistveni elementi govornice telesa so mimika ali govornica obraza, gestika ali gibi rok, nog, prstov, dlani, ramen in glave, dotik, drža telesa in prokssemika ali gibanje ljudi in njihov položaj v prostoru. Del nebesedne govornice pa so tudi drugi mikroizrazi, ki jih ni mogoče nadzorovati, kot na primer izrazi na obrazu, lahko pa se jih zazna tudi na vratu, ramenih, ter glas in zvočna podoba glasu.

Nebesedno izražanje otrok

Otroci se veliko izražajo z govoro telesa, in tako kot vsi mi, se jo naučijo uporabljati veliko prej kot govor. Njihov nebesedni odziv je najprej viden na spodnjem delu obraza. V nasprotju z odraslo osebo ima otrok bolj primarne (manj kontrolirane) izraze nebesedne komunikacije. Otrok ima v primerjavi z odraslo osebo poenostavljen pogled na čustva. Z nebesednim izražanjem sporoča svoje potrebe, ideje, želje razpoloženja in vtise.

Eden najpomembnejših načinov za razumevanje otrokovega stanja/nebesednega izražanja je opazovanje spodnjega dela obraza. Otrok najpogosteje uporablja obrazne izraze primarnih čustev, kot so:

- sreča: lica se napihnejo, ustnice so obrnjene navzgor;
- jeza: izraža se s stiskanjem ustnic skupaj ali s potiskanjem ustnic naprej;
- gnus: izraža se z dvigom zgornje ali spodnje ustnice;
- žalost: izraža se s spuščanjem kotičkov ustnic in občasnim krčenjem brade.

Otroci imajo že v svojem genetskem zapisu uporabo in izražanje večine gest in drž. Njihov pomen je podoben kot pri odraslih. Glavni razliki sta:

- odrasli se z izkušnjami nauči, da so lahko določene geste, drže ali gibi v javnosti neprimerni. Zaradi tega odrasla oseba bolj nadzoruje svoje vedenje. Če se otrok, da bi se skrila, vrže na tla ali poskuša zakriti celotno telo ali obraz, bo odrasli običajno ravnal veliko bolj subtilno;
- odrasli uporablja veliko bolj simboličen jezik.

Vendar pa imajo otroci izredno sposobnost komunikacije. Morda prav zato, ker nimajo vseh teh filtrov in vseh (včasih nepotrebnih) težav, ki jih imamo odrasli.

Najpomembnejši kazalniki za razumevanje nebesedne komunikacije pri otrocih so:

- izpostavljenost telesa: ali ga skrivajo ali izpostavljajo; skrivanje delov obraza ali telesa kaže na stanje nelagodja;
- iskanje bližine: telesna bližina (proksemika) kaže na stopnjo intimnosti;
- iskanje telesnega stika: kaže na stopnjo intimnosti in potrebo po tolažbi;
- skrivanje obraza ali dotikanje obraza: kaže na stanje nelagodja, praskanje, skrivanje in masiranje delov telesa kažejo na stanje napetosti.

Nebesedno izražanje je izrednega pomena tudi pri integraciji otrok, ki pripadajo drugim etničnim skupnostim, imajo drugačno kulturo, govorijo drugačen jezik. Pri tem je treba poznati kulturne razlike v nebesedni komunikaciji.

Vzgojitelj mora pri svojem delu pozorno opazovati otroka in prepoznati njegovo nebesedno govorico, ki lahko vključuje tudi znakovni jezik (gluhi, nemi ali gluhonemi

otrok uporablja drugače izoblikovan sistem nebesednih sredstev kot tisti, ki sliši in lahko govori). Kot je navedeno v kurikulumu in nacionalnih smernicah, mora vzgojitelj znati pokazati svojo lastno govorico telesa ter na situaciji ustrezen način z nebesednimi sredstvi vzpostaviti interakcijo z otroki, prepoznati možne nesporazume v nebesedni komunikaciji in se zavedati različnih kulturnih stilov nebesedne komunikacije (pri tem je treba upoštevati socialno okolje, iz katerega izvira otrok), spoštovati mora različne načine otrokove interakcije z okoljem in ga spodbujati v izražanju njegovih občutij, najprej z nebesednimi, kasneje pa s kombinacijo besednih in nebesednih sredstev, kar je še posebej pomembno v večjezičnem in večkulturnem okolju, kot je vrtec s slovenskim učnim jezikom v Italiji.

Naj naštejemo nekaj ciljev, ki jim vzgojitelj v tovrstnem jezikovnem in kulturnem okolju lahko sledi:

- otrok odkriva izrazne možnosti lastnega telesa;
- otrok posnema kretnje v realni situaciji;
- otrok si izmišlja nove izraze na obrazu;
- otrok komunicira z gibom rok;
- otrok izraža čustva s telesom;
- otrok posnema dejanja ljudi in gibanje živali;
- otrok prepoznava pomen gibov;
- otrok prepoznava različne sporočajske kode;
- otrok krepi zaupanje v lastne komunikacijske zmožnosti.

To lahko počne na otroku primeren način, in sicer prek igre:

- igra pred ogledalom;
- posnemanje s telesom;
- igra senc;
- izražanje brez besed (pantomima);
- izražanje z rokami;
- posnemanje odraslih oseb;
- branje slik (listanje po slikanici, opazovanje in upovedovaje ob nizu fotografij ipd.);
- branje slik se že v predšolskem obdobju stopnjuje v branje piktogramov – to so grafični znaki in table, ki spadajo med pozivna/direktivna besedila (pozivati, zahtevati, ukazati, prositi, vprašati itd.).

Otroci lahko povedo, kaj piktogram sporoča, kakšna je njegova vloga, kje ponavadi stoji/visi, pripovedujejo o svojih izkušnjah in doživetjih ob podobnih piktogramih/napisih, izdelujejo in si izmišljajo lastne piktograme.

Branje piktogramov je priložnost, da otroka spodbudimo k natančnemu opazovanju in razumevanju opazovanega. Otrok se sprašuje o tem, kar vidi, išče povezave med predmeti in slikovnimi podobami, torej pretvarja informacijo, ki jo piktogram ponuja.



Najprej je treba premišljeno izbrati piktograme, ki jih bomo pokazali otrokom. Ti naj bodo takšni, da bodo razpoznavni in jih bodo otroci po analogiji prepoznali. Nato podkrepimo motivacijo tako, da v otrocih spodbudimo zanimanje za vsebino, ki se skriva v sporočilu piktograma. Nato se pogovorimo o vsebini piktograma. Vsak otrok bo svojo predstavo primerjal s predstavo drugega otroka in tako lastno predstavo nadgradil ali izboljšal, morda tudi popravil. Sledi obdelava informacij za pridobivanje novih znanj, ki jih je kasneje mogoče prenesti na nove primere ali jih nadgraditi.

3.2.4 Razvoj govora v dvojezični družbi/družini

V večjezičnem in večkulturnem okolju otrok spoznava prvi (materni) in drugi ali tuji jezik tako doma kot zunaj njega. Spodbude za njuni rabi pridobiva iz neposrednega okolja. Odnos otroka do kulture v okolju oblikuje najprej družina, šele nato se ji pridružijo družba ter kasneje še vrtec in šola, ki v postopkih opazovanja, primerjanja in vrednotenja v otrokovi zavesti gradi uravnotežen in zdrav odnos do stičnih kulturnih in jezikovnih odnosov. Uspešnost usvajanja drugega jezika v vrtcu in šoli je v veliki meri odvisna od družbene motivacije, torej od položaja, ki ga imata jezik in kultura v družini in družbi. Številni učitelji jezikov in strokovnjaki na področju medkulturnosti vedo, da jezik, ki ga govorimo, omogoča določene zaznave sveta, hkrati pa zavira druge. Če nismo ustrezno pripravljeni na sprejemanje stvarnosti, ki je drugačna od naše, tako Zudič- Antonič (2008), se nam lahko zgodi, da doživljamo resničnost drugih kot zgrešeno, saj se ne zavedamo omejenosti svoje vizije sveta, zato je treba razvijati pedagoške kompetence vzgojiteljev, poskrbeti za specialna znanja in veščine, za širjenje in podajanje znanja, najti rešitve in izzive, ki pred vzgojitelje postavljajo raznolike potrebe sodobnega otroka na jezikovnem področju.

Izobraževanje otrok v večkulturnem in večjezičnem okolju mora biti zasnovano na poznavanju realnosti tako jezikovnega kot kulturnega okvira, v katerem tovrstni proces

poteka, temu ustrezno pa bi ga bilo treba spremljati in prilagajati novejšim družbenim in zgodovinskim dogajanjem. Vzgojitelji, tako Crescentini in Fabbro (2014), naj se v procesu pridobivanju jezika ne usmerjajo na presojanje znanja, temveč naj na proces pogledajo kot na naravne stopnje otrokovega usvajanja jezika. Za uspešno usvajanje drugega/tujega jezika v predšolskem obdobju je nujno pritegniti niz soodvisnih deležnikov, med katerimi velja še zlasti upoštevati družbeno, jezikovno, spoznavno, duševno in čustveno komponento.

S problemom dvojezičnosti se ukvarjajo številne vede: psihologija, sociologija, etnologija in jezikoslovje. Vsaka od teh ved v zvezi z dvojezičnostjo postavlja v ospredje svoje vidike, tako da do danes še ni izdelana splošna definicija dvojezičnosti, ki zajema vse njene vidike. Psihološka teorija dvojezičnosti pravi, da sta dva jezika dve različni vrsti aktivnosti, v kateri so vpleteni isti organi. Dvojezičnost obsega možnost enakovredne izbire jezikovnih kodov v vseh govornih položajih (formalnih in neformalnih), hkrati pa tudi sposobnost istovetenja z obema jezikovnima skupnostma, tako da se ohrani lastna kulturna identiteta, h kateri se doda drugojezična kultura. »Dvojezičen je tisti posameznik, ki lahko v večini govornih položajev brez težav uporablja dva jezika in prehaja iz enega v drugega, kadar želi.« (Oksaar 1971 v Marjanovič Umek in Zupančič 2004: 328) Sodobna definicija dvojezičnosti, ki jo pred nas postavlja nevroznanost (Crescentini in Fabbro 2014), pa definira dvojezičnost kot večdimenzionalni pojav, v katerem se strokovnojezikoslovni in nevropsihološki vidiki, kot so usposobljenost, doba usvajanja in prostorska zastopanost jezikov v možganih, prepletajo s kognitivnimi, emotivnimi, socialnimi in kulturnimi vidiki.

Zgodnje učenje jezika lahko pri otroku poteka istočasno (simultano) ali zaporedno (sukcesivno). Proces hkratnega učenja več jezikov se uresničuje, ko je otrok simultano, redno in kontinuirano izpostavljen več jezikom. Znotraj procesa dvojezičnega učenja pa je treba razlikovati med dvojezičnim učenjem prvega jezika in dvojezičnim učenjem drugega jezika. Prvi proces se odvija, ko se otrok uči dveh ali več jezikov od rojstva ali vsaj od prvega meseca po rojstvu, v drugem primeru pa se izpostavljanje drugemu jeziku začne po prvem mesecu po rojstvu, vendar pred drugim letom.

Dvojezični jezikovni razvoj ne poteka pri vseh otrocih enako. Pogojujejo ga otrokova motivacija (starši, družbeno okolje), individualni umski mehanizmi, značajske lastnosti, izpostavljenost jeziku, možnost uporabe in zunanji dejavniki. Crescentini in Fabbro (2014) menita, da če primerjamo razvoj besedišča v prvih letih življenja pri dvojezičnem otroku z razvojem pri enojezičnem, bo dvojezični otrok videti manj razvit od enojezičnega.²¹ V tretjem letu življenja premore besedišče enojezičnega otroka, tako Crescentini in Fabbro (2014), kakih 800/900 besed, prav tako kot besedišče dvojezičnega, le da to število pri dvojezičnem otroku zajema seštevek besed, ki jih

²¹ Večjezični otroci lahko pogosto odpovejo pri besedišču, ki se nanaša na področja, ki zanje niso v vsakdanji rabi (Bialystok, Craik 2010), kar pa ne velja za pragmatično zmožnost. Raziskava, ki so jo izvedli Stateva, Andreetta, Reboul in Stepanov (2021), dokazuje, da čeprav dvojezični otroci zaostajajo pri slovničnih nalogah v svojem nedominantnem jeziku, to ne vpliva na njihovo uspešnost pri pragmatičnih nalogah.

otrok pozna v obeh jezikih. Čeprav je na začetku razmerje med obema jezikoma neuravnoteženo, velja opozoriti, da se sčasoma ravnovesje vendarle vzpostavi, tako da se v kratkem dvojezični otroci jezikovno vedejo enako kot njihovi enojezični vrstniki. Po raziskavi, ki so jo izvedli Stateva, Andreetta, Reboul in Stapanov (2021), dvojezični otroci, ki so se z jezikom srečali v zgodnjem otroštvu, pri določeni starosti (13 in 14 let) dosežejo enake rezultate pri jezikovnih testih kot njihovi enojezični vrstniki.

Pri večjezičnih otrocih je, podobno kot pri enojezičnih, veliko individualnih razlik v razvoju, torej je dvojezičnost izrazito individualen pojav. Vsak dvojezični otrok prehaja najprej iz faze, ko uporablja materinščino z vsakomer, v obdobje molka, ko sestavlja besede v svoj vrednostni sistem, v novi jezik, ki je v prvi fazi sestavljen iz enobesednih stavkov, kot v zgodnjih fazah enojezičnega govornega razvoja, v produktivno rabo jezika, ki jo v času nadgrajuje, dokler ne preide v dvojezičnost. Kranjc (2009) navaja, da otrok, ki usvaja prvi jezik, začenja proces razvoja jezikovne zmožnosti s sorazmerno nerazvitim kognitivnim sistemom in preprostim jezikovnim sistemom. Zapletenejše strukture sledijo eno- in dvobesedni fazi, torej jih lahko tvori, šele ko obvlada dovolj besed in ima dovolj razvit kognitivni sistem. Ta proces lahko pri posamezniku, kot kažejo raziskave, ki so jih izvedli Pertot (2007), Marjanovič Umek in Zupančič (2004), Baloh in Kranjc (2007), Baumgartner in De Vescovi (2011) ter drugi, traja od šest do sedem let.

Crescentini in Fabbro (2014) menita, da kljub začetnim razločkom med dvojezičnimi in enojezičnimi otroki, ki tudi sicer močno individualno nihajo, poteka dozorevanje jezikovnega razvoja na enak način tako v dvojezičnem kot v enojezičnem okolju. Številne študije so namreč pokazale, da sta glasoslovni in oblikoslovno-skladenjski razvoj podobna tako pri dvojezičnih (in to v obeh jezikih) kot pri enojezičnih otrocih. Na to nas opozarja že Chomsky, ki v delu *Syntactic structures* (1957) piše o univerzalni slovnici in slovnici posebnih jezikov. Univerzalno slovnico razume kot vrsto načel, ki je skupna vsem jezikom, na primer vsi jeziki imajo soglasnike in samoglasnike, poimenujejo predmete, osebe, imajo izraze za poimenovanje prostorskih razmerij itd. Univerzalna slovnica definira stališče možnega človekovega jezika, Chomsky pa jo razume kot prirojeno jezikovno znanje, zato trdi, da se vsak otrok rodi z znanjem univerzalne slovnice. To mu omogoča, da se lahko tako hitro in z majhnimi napori nauči jezikov kljub njihovi zapletenosti. Chomsky govori o *Language acquisition device* (LAD), ki se razvije v povezavi z zunanji vplivi, torej če je otrok izpostavljen govoru v določenem kontekstu, vendar po 12. letu starosti začne upadati in se lahko popolnoma atrofizira. Slovnice posebnih jezikov, ki opisuje neko statično vedenje, shranjeno v posebnih mentalnih sposobnostih, ki jih imenujemo jezikovne sposobnosti (ena od teh je tudi skladenjska struktura), pa se je po Chomskem treba naučiti.

Kot menita Kranjc in Baloh (2007), otroke izpostavljanje dvema jezikoma spodbudi k temu, da se osredinjajo na formalne značilnosti obeh jezikov. Te misli so spodbudile

tudi zanimivo in morda celo malo tvegano domnevo, da se zaradi teh sposobnosti zavedne formalne analize v obeh jezikih ti otroci prej naučijo določenih slovničnih struktur kot številni enojezični in da pri tem delajo manj napak. Podobna je še domneva, da zgodnja dvojezičnost vodi v natančnejše razumevanje pravil obeh jezikov. Tako imajo otroci, ki so doma vzgajani dvojezično, več možnosti kot njihovi enojezični sovrstniki, da že od zgodnjih let naprej razvijejo zavedanje o jeziku.

Kar zadeva usvajanja jezika med tretjim in petim oziroma šestim letom starosti, ko se je otrok že priučil izražanja v svojem prvem jeziku, sta Crescentini in Fabbro (2014) mnenja, da poteka skozi razvojne stopnje, ki so sorodne tistim, skozi katere gredo enojezični otroci, ko se učijo nekega jezika. Obdobju tišine in poslušanja (monitoriranja) sledi obdobje, v katerem otrok oblikuje vse zahtevnejše strukture. Poudariti pa velja, da otroci, ki se drugega jezika naučijo pred osmim letom starosti, dosežejo isto stopnjo spretnosti v obeh jezikih kot otroci, ki so vse od rojstva enojezični, a le pod pogojem, da rabe drugega jezika ne opustijo.

Kot navaja Cummins (2008), se posameznik v jeziku najprej nauči tako imenovanih temeljnih jezikovnih komunikacijskih zmožnosti (*Basic Interpersonal Communicative Skills* – BICS). Gre za jezik vsakdana, dnevno rutino ali avtomatizem pri usvajanju prvega jezika, pri usvajanju drugega/tujega jezika pa ta stopnja zajema od enega do treh let učenja (gre za izgovarjavo, besedišče, oblikoslovne in skladijske osnove itd.). Šele nato nastopi faza razvoja kognitivnega akademskega abstraktnega jezika (*Cognitive Academic Language Proficiency* – CALP), kjer gre za jezik učenja, kar pri usvajanju drugega/tujega jezika pomeni od pet do sedem let učenja. Če v prvem jeziku ni razvita jezikovna pismenost, pa lahko ta proces traja od sedem do deset let.

3.2.5 Značilnosti hkratnega učenja dveh jezikov

Jezikovna raba nujno sestoji iz nenehnega jezikovnega izbiranja (Verschueren 2000), ki je vedno lahko zavedno ali nezavedno in za katero obstajajo za jezik notranji (tj. strukturni) in/ali za jezik zunanji razlogi. Te izbire lahko najdemo na vseh jezikovnih ravneh: fonetični/fonološki, morfološki, sintaktični, leksikalni in semantični. Lahko gre za izbire med različicami ali za izbire med socialno in funkcionalno razvrščenimi tipi variacij. Uporabnik jezika se ne more svobodno odločiti, ali bo izbral ali ne. Ko enkrat uporabi jezik, mora izbrati, ne glede na to, ali lahko možnosti, ki jih ima na voljo, popolnoma zadovoljijo njegove komunikacijske potrebe.

V stiku dveh ali več jezikov prihaja do jezikovnih pojavov, ki so posledica jezikovnega stika:

- Poljezičnost ali semilingvizem je nasprotje dvojezičnosti. Chomsky (1957) jo imenuje tudi »omejeni kod«. Kaže se v pomanjkljivem obvladanju tako prvega kot drugega jezika, na kar vplivajo sposobnost posameznika, socialni in kulturni

dejavniki ter tudi družba, ki določa raven jezikovnega znanja. Semilingvizem se pogosto pojavlja na stopnji, ko naj bi govorec razumel in uporabljal abstraktne pojme. Ker je pojav družbeno pogojen, nanj ne smemo gledati kot na osebni primanjkljaj, temveč kot na pojav, ki je tipičen za govorca v položaju razlikovanja in spornosti identitete (Bernjak 1990).

- Diglosija je pojav, ko stopijo na mesto nekaterih, navadno višjih vrst maternega jezika (zborni in splošni pogovorni jezik), ustrezne vrste drugega jezika. Pojav je značilen predvsem za pripadnike etničnih skupnosti, ki niso razvile lastnega knjižnega jezika (Gruden 1975). Fishman (1978) meni, da sta pri diglosiji jezika v hierarhičnem razmerju, medtem ko sta pri dvojezičnosti jezika v večji ali manjši meri enakovredna. Pri dvojezičnosti po Fishmanu (1978) govorec v večji meri enakovredno obvlada dva jezika, pri diglosiji pa govorec obvlada prvi jezik samo v nižjih zvrsteh jezika ali ga omejuje na zasebnost, medtem ko za višje govorne položaje uporablja drugi jezik. Diglosija pogosto izraža različno vlogo in položaj jezikov, dvojezičnost s stalnim izmenjavanjem jezikovnih kodov pa kaže na enakovredno rabo obeh jezikov.
- V določenem socialnem položaju jezik posameznika ni več zgolj sredstvo komunikacije, temveč se lahko pojavlja v vlogi pospeševalca v napredovanju po socialni lestvici. Takrat govorimo, tako Weinreich (1974), o prestižnosti jezika. Gre za dominantnost nekega jezika zaradi ekonomskega in socialnega napredovanja. Govorčev cilj je, da čim bolje pozna jezik, ki je v neki družbi označen kot prestižen in kot tak pomembnejši, večvreden, zato lahko tovrstna dvojezičnost privede v opustitev rabe nekega jezika, torej v popolno asimilacijo, na razne enojezične omejene kode.
- Ko govorimo o jezikovnem stiku, nujno govorimo tudi o jezikovni interferenci, o vplivu enega jezikovnega sistema na drugega. Te elemente lahko obravnavamo kot »izposojene« ali »prenesene«. Jezikovna interferenca je v veliki meri odvisna od tega, kako dobro posameznik pozna jezikovno normo nekega jezika. Če je poznavanje norme dobro, je tudi verjetnost interference manjša. Glavni dejavnik zmanjšanja stopnje interference je ločenost jezikovnih dejavnosti (nalog) med seboj. To lahko dosežemo na dva načina: z učenjem jezikov v različnih okoljih, s čimer se na nalogo navezujejo različni zunanji in notranji (čustveni) položaji, in z utrjevanjem jezikovnih dejavnosti (nalog), ker dobro utrjeno znanje enega jezikovnega sistema manj vpliva na drugi jezikovni sistem. Z usvojitvijo drugega sistema pridobi posameznik nove podatke o svetu, ki so zgoščeni v jezikovnih pojmi in pridejo do izraza v besedah. Do tega pride le, če se razvije usklajena dvojezičnost. Bernjak (1990) meni, da med interakcijo dveh jezikovnih sistemov dvojezična oseba ni sposobna popolnoma izključiti enega od jezikov, medtem ko drugi deluje. Dobro poznavanje obeh jezikovnih sistemov in večje ločevanje med njima, z upoštevanjem še ostalih pogojev, lahko zmanjša interferenco

med jezikovnima sistemoma dvojezične osebe, če oba jezika sočasno aktivira. Menimo, da so interference v večji meri nezavedna izbira, saj je interferenca, kot že zapisano, v veliki meri odvisna od tega, kako dobro posameznik pozna jezikovno normo posameznega jezika oziroma posameznih jezikov.

- Interferenca ima po mnenju nekaterih avtorjev negativen prizvok, saj pomeni odklon od norme v enojezični diskurzivni skupnosti (prim. Kač 2016: 3; Földes 2005), zato raje za interakcijo med jeziki uporabljajo izraza prenos (transfer) in transferenca kot rezultat prenosa (Földes 2005). Interferenca ne upošteva usvajanja jezika kot procesa, za katerega so značilni vmesni stadiji (npr. hipoteza o vmesnem jeziku) ali v primeru dvojezične ali večjezične skupnosti ustvarjanje nove kakovosti jezika (Földes 2005: 68 v Kač 2016: 3), nadaljnja kritika izraza interferenca je tudi v njegovi osredotočenosti pri iskanju vzrokov za interakcijske napake – do napak namreč prihaja zaradi različnih vzrokov, med- in znotrajjezikovnih procesov ter zunajjezikovnih dejavnikov. Kač (2016: 4) prenos v širšem pomenu pojmuje kot večplastne oblike medjezikovne interakcije, ki obsegajo tako znanje o jezikovnih strukturah, prenašanje elementov enega ali več jezikov na drugega kot tudi strategije usvajanja jezika. Transferenca pa je rezultat procesa prenosa oziroma jezikovnega vpliva, rezultat prenosa elementov enega jezika na drugega.
- Drugače pa je s psevdoizposojenkami, ki so v veliki meri zavestna izbira. Psevdoizposojenke so po Filipiju (1995) besede, ki pripadajo drugemu jeziku in jih dvojezični govorec uporablja samo priložnostno, v pogovoru z dvojezičnim sogovornikom, pripadnikom njemu enake jezikovne skupnosti. Gre za jezikovne oblike, ki ne spadajo v do zdaj definirane sociolingvistične modele, ne moremo pa jih imenovati interference. Za razliko od jezikovnih izposojenk, ki sčasoma postanejo del nekega jezika, jih govorniki uporabljajo priložnostno, pogosto samo enkrat, in ne postanejo jezikovna dediščina nekega jezika. Pogoste so v jezikovnih skupnostih, kjer poteka komunikacija, četudi delna in ne vedno obojestranska, najmanj v dveh jezikih, od katerih mora biti drugi najmanj na nivoju drugega jezika. Pogostejše so v jeziku, ki ga govorec slabše obvlada. Navajamo nekaj primerov psevdoizposojenk iz kvalitativne raziskave, opravljene v študijskem letu 2020/21 (Baloh 2022), v kateri je sodelovalo 22 vrtčevskih otrok iz heterogene skupine v starosti 3–6 let iz vrtca s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Polovica otrok, ki je v času raziskave obiskovala vrtec s slovenskim učnim jezikom, je bila iz italijanskih ali slovensko-italijanskih družin. Nekateri triletni otroci iz vrtca s slovenskim učnim jezikom so se slovenskega jezika začeli učiti čisto na novo in so bili popolni začetniki.

Raziskava (Baloh 2022) je predvidevala elemente opazovanja, refleksije, raziskovanja, preverjanja, dokumentiranja in vrednotenja. Izjave otrok smo zapisovali med različnimi dejavnostmi v vrtcu. Podatke smo obdelali z deskriptivno metodo empiričnega

znanstvenega raziskovanja po postopkih kvalitativne analize. Zapisano besedilo smo razčlenili in določili enote kodiranja, odkrivali pomen besedila z definiranjem relevantnih pojmov ter izvedli integracijo odkritij. Nato smo oblikovali kategorije, ki smo jih interpretirali v nadaljevanju. Filipi (1995) opredeli tipe izposojenk na podlagi slovensko-istrobeneškega jezikovnega stika, mi pa smo po njegovi klasifikaciji analizirali govor otrok v vrtcu s slovenskim učnim jezikom v Italiji na območju slovansko-romanskega jezikovnega stika. Po obdelavi podatkov smo razvrstili rezultate v kategorije, kot jih je v znanstvenem prispevku z naslovom *Psevdoizposojenke: na istrskih primerih* (1995) predstavil Goran Filipi. V govoru otrok iz vrtca s slovenskim učnim jezikom v Italiji se pojavljajo naslednje kategorije psevdoizposojenk:

- **Psevdoizposojenke iz potrebe ali »iz lenobe«**, ko se govorec v nekem trenutku komunikacije ne more spomniti ustrezne besede v govornem jeziku, a ker je pred njim dvojezični sogovorec, se umsko ne napreza, zato izbere besedo iz drugega jezikovnega koda, na primer »lera rosso come un rak«. Frazem je v celoti slovenski. Ob prevodu v italijanščino ostane nepreveden.

Sem bla v parco giochi ...

Učiteljica, grem nesti ciapin v zaino.

Sem papal gelato, jaz sem pa jedla margherito, tata pa pico s funghi.

Sem gledala cartoni.

Imam en passegin, grem nardit en giro z moja bambolo ...

Sem bil z bici na ciclabili, tam je ena pista.

Je moja mama naročila sacco a pello pri noni.

Otroci psevdoizposojenke iz potrebe ali iz lenobe pogosto uporabljajo pri opisovanju (*Tata tukaj čisti soffitto*), pripovedovanju o vsakdanjih dogodkih (*Je šel en cinghiale v kuhinjo od moje none. Sem pomagale nest siepe. Smo dali gor kamne giganti.*), v medvrstniškem pogovoru (*Jaz sem naredil casa sull'albero, je moj letin notri, je nuvola letin ...; Ma dai, nuvola letin ne esistira, jaz imam blu letin ...*).

- **Empatične psevdoizposojenke**, ki nastanejo, ko govorec želi poudariti sporočeno. V govornem jeziku ima tuji element, ki ga govorec uporabi brez pravega razloga, morda zgolj zato, da bi se bolj približal sogovorniku, enako vlogo kot podčrtana beseda v zapisanem besedilu. Navadno govorec uporabi isto besedo v obeh jezikih, kot na primer:

Va ben, va ben, dobro, dobro.

Gaveva plave oči e una bella majca.

To so ene take radioline.

Ne, to je cetriolo, ni cuketa.

Danes ne grem da nessuna parte ...

Jaz naredim piscino cento metri veliko.

- **Razlagalne psevdoizposojenke**, ko govorec meni, da enega od jezikov slabše obvlada, in uporabi izraze iz jezika, ki ga obvlada bolje, da se prepriča, ali ga sogovorec razume. Pogosto tudi sogovorec ubere enako strategijo, kot na primer:

Te devi far il certificato, potrdilo.

Sem skaliral, splezal, gor ... gor ...

Dam v vascu balku, so take lepe zelene ... sem dala te balke, ki se sciogliijo v vasku, ku sem se kopala.

Imam dva laghetta in imam notri tiste robe (paglavce).

- Med posebne psevdoizposojenke Filipi uvršča **otroške psevdoizposojenke**, ker meni, da otroci, ki se obeh jezikov naučijo že v otroštvu in živijo v večjezikovnem okolju, uporabljajo besedišče in oblikoslovne morfeme tako, da pogosto ne moremo določiti izvirnega jezika:

Sem videl dosti capriolov.

Sem začela kašljare ...

Sem se coprila.

Sem scatiral eno foto.

Zio Giulio mi je regaliral en tablet in igram giochine ...

Smo naredili eno videociamato moji noni.

Mi staviš ciapin?

Sem pustil scanietto verhi celo noč.

Sem gledala televisione, potle sem šla ven s papijem, potle smo primli martellini.

- Ob že navedenih psevdoizposojenkah, zbranih med otroki v naši raziskavi (Baloh 2022), velja omeniti tudi **psevdoizposojenke za sporočanje skrivnosti**, ki jih uporabljajo starši, ko morajo govoriti v navzočnosti majhnih otrok, ki še ne obvladajo obeh jezikov, o stvareh, za katere bi želeli, da ostanejo skrite. Takrat uporabljajo prvine drugega jezika.

- **Psevdoizposojenke prestiža**, kjer gre za edino kategorijo psevdoizposojenk, ki jo uporabljajo izključno govorniki prvega jezika, morda zato, da bi poudarili lastno kulturo, izobrazbo ali bili pomembnejši. (Lahko bi jih primerjali s tistimi, ki radi uporabljajo latinske izraze.)

Filipi (1995) novo kategorijo izposojenih besed, psevdoizposojenke, opredeljuje kot besede, ki pripadajo drugemu jeziku in jih dvojezični govorec uporablja samo priložnostno, v pogovoru z dvojezičnim sogovornikom, pripadnikom njemu enake

jezikovne skupnosti. Gre za jezikovne oblike, ki ne spadajo v do zdaj definirane sociolingvistične modele, ne moremo pa jih imenovati interference. Za razliko od jezikovnih izposojenk, ki sčasoma postanejo del nekega jezika, jih govorci uporabljajo priložnostno, pogosto samo enkrat, in ne postanejo jezikovna dediščina nekega jezika. Psevdoizposojenke zaživijo izključno v govorenem jeziku. Motiv za uporabo psevdoizposojenk je različen. Filipi (1955) poudarja njihov čustveni konotat, zato imajo psevdoizposojenke skoraj vedno pridih ekspresivnosti.

- Kot pojav jezikovnega stika velja omeniti tudi **vmesni jezik** (tj. interlingva), kjer gre za jezikovni položaj, ko posameznik neki jezik obvlada sAmo delno (zato se bo zatekel k jeziku, ki ga bolje pozna). Kot meni Pogorelec (1989), je to jezik, ki si ga na stičišču dveh jezikov oblikuje posameznik in je na vseh sistemskih ravninah, od pomensko-leksikalne do fonološko-fonetične, pretkan z interferencami drugega jezika. Vzroki, zaradi katerih se posameznik zateče k vmesnemu jeziku, so različni: nenavadno ali zapleteno pravorečje, vrzeli v poznavanju oblikoslovja ali skladnje, pomanjkanje stilističnih sredstev, kar povzroča težave pri oblikovanju sporočila (v tem primeru se bo posameznik zatekel k jeziku, ki ga bolje pozna), pomanjkanje besednih ustreznic (sopomenk, protipomenk, nadpomenk, podpomenk) v nekem jeziku (v tem primeru se posameznik ne more izraziti, kot bi se želel, in se zateče k jeziku, ki ga bolje pozna), potreba po ustreznem izražanju samega sebe, lastnega jaza (v trenutku močnih čustev, afekta, posameznik morda ne more najti ustreznega izraza v nekem jeziku, zato uporabi tistega, ki ga bolje pozna), dekodiranje informacij, povezanih z rabo jezika, ki jih posameznik pridobi v kulturni raznolikosti iz sredstev javnega obveščanja ali iz književnosti (govorec morda raje uporablja besedišče jezika, ki bolj ustreza novemu dogodku ali spoznanju), estetski učinek jezika (ko govorec posveča pozornost jezikovnim oblikam, ki imajo zanj večji estetski učinek, in pri tem uporablja besede nekega jezika, ker so »lepše in prestižnejše«), v situaciji, ko želi govorec ohraniti določen zanos v govoru ali želi govor bolj poudariti (takrat izbere jezik, za katerega meni, da v njem lahko bolje, izraziteje in pomenljiveje izrazi svoje misli).

Tudi dvojezični otroci so v procesu sporazumevanja postavljeni v položaj izbiranja. Izbirajo med rabo enega ali drugega jezika, zato v določeni fazi skoraj vsi dvojezični otroci vnašajo prvine enega jezika v drugega, kar pomeni, preprosto zapisano, da jezika mešajo. To velja tako za simultane kot za zaporedne dvojezične otroke. O mešanju jezikov govorimo, ko se besedi dveh različnih jezikovnih kodov pojavita v isti zvezi, ko se, tako Pertot (2007), govor sliši kot en sam jezik, sestavljen iz obeh kodov. To velja tako za simultane kot za zaporedne dvojezične otroke. Skoraj vsi otroci v določeni fazi dvojezičnosti mešajo jezike, torej gredo od začetne faze mešanja do postopnega prehajanja k ločevanju jezikovnih sistemov, ko izbirajo in preverjajo, kaj spada k enemu in kaj k drugemu jeziku. Pertot (2007) meni, da fazo mešanja nekateri hitro prerastejo, pri drugih pa lahko traja leta, vendar jezikovno mešanje

ni nujno znak pomanjkljivega znanja in vsekakor ni znak, da je otrok zmeden in da ne ločuje jezikov. Tako govorijo prav vsi, tudi dvojezični govorci z visoko izobrazbo, ko jim sogovornik in okoliščine to narekujejo oziroma dopuščajo. Če je mešanje kodov uveljavljeni komunikacijski stil med govorci dane skupnosti, je normalno, da tudi otroci tiste skupnosti mešajo jezika, ker posnemajo in prevzemajo govorne navade svojega okolja. Govor otrok, ki je sestavljen iz obeh jezikov, v danem okolju ni prepoznan kot napaka. Če otrokom zmanjka beseda v enem jeziku, jo nadomestijo z besedo iz drugega jezika.

Verschueren (2000) meni, da so večjezične situacije skrajno prilagodljive, vendar pa lahko »vsaka situacija, v kateri pride do stika med jeziki, pripelje do vzorcev *strnjevanja* (fenomena, pri katerem različna jezika privzameta jezikovne značilnosti drug drugega in ki je rezultat zavestne ali nezavedne prilagoditve komunikacijskim potrebam drugega), razhajanja (krepitve razlik, npr., kadar prilagoditev onemogočajo negativni jezikovni odnosi), ohranitve jezika (ohranitve jezika ali jezikovne značilnosti kljub pritiskom drugega jezika), jezikovne interference (vključevanje jezikovnih značilnosti enega jezika v drugi jezik), jezikovnega premika (spremembe ravnotežja med različnimi jeziki, ki jih uporabljajo v isti družbi), širitve jezika (geografske širitve rabe določenega jezika), prevlade jezika (privilegiranost enega jezika glede na druge), pomanjšinjenje jezika (ki je nasprotje prevlade) in včasih celo smrti jezika (ali pa njegove oživitve). Pri vseh teh gre za razne tipe jezikovnih sprememb.« (Verschueren 2000: 174–175)

3.2.6 Učenje drugega/tujega jezika in seznanjanje z drugim/tujim jezikom

V povezavi z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti v nekem jeziku govorimo o dveh procesih, o usvajanju in učenju jezika. Ob razpravljanju o učenju drugega/tujega jezika imamo pretežno v mislih proces zavednega delovanja, ko osebo v nekem za to namenjenem prostoru učimo pravil tvorjenja in rabe jezika, ta pa svojega znanja ne more neposredno in takoj preveriti v konkretnih okoliščinah, ker jezik, ki se ga uči, ni jezik okolja in ga torej v tem okolju ne govori veliko ljudi. Proces učenja drugega/tujega jezika pa moramo ločevati od procesa usvajanja jezika, ki se večinoma povezuje z neformalnimi načini učenja, ko se oseba uči jezika predvsem (in tudi) iz okolja. Seznanjanje z jezikom oziroma senzibilizacija je proces, ki je povezan z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti v nekem jeziku, v katerem si posameznik uzavešči, da poleg prvega jezika ob njem obstaja še neki drugi jezik. Seznanjanje poteka predvsem na receptivni ravni, vendar načrtovano in ne spontano. To pa pomeni, da vzgojitelji premišljeno in strokovno utemeljeno izbirajo vsebine in oblike dela ter načrtujejo dejavnosti, ki otrokom omogočajo seznanjanje z drugim jezikom. To lahko poteka v okviru socialnih stikov, ko je otrok v stiku z rojenimi govorci drugega jezika (jezika okolja), med obiski institucij pripadnikov drugega jezika (vrtec, šola, radio, televizija ipd.) v urbanem okolju in

neposredno v pridobivanju jezikovne zmožnosti v drugem jeziku, kjer gre predvsem za igralne in raziskovalne dejavnosti, metode in tehnike dela, ki spodbujajo interes za spoznavanje jezika in razvijanje sporazumevalne zmožnosti. V času seznanjanja z jezikom je otroku treba ponuditi dovolj časa, da usvoji melodijo novega jezika, razume preproste besede in sporočila, da igraje zbira besede in jih postavlja v svoj vrednostni sistem. Besedila, ki jih otrok posluša in na svoj način bere v obdobju seznanjanja z jezikom, so preprosta, razumljiva, prijetna, igriva. Pogosto gre za pesmi, izštevanka, prstne igre, lažja prozna besedila in preprosta neumetnostna besedila. Vse to so dejavnosti, ki jih otrok počne tudi pri maternem jeziku, vendar jih v okviru seznanjanja z jezikom počne s ciljem razumeti in vzljubiti drugi jezik. Da bi otrok znal spoštovati drugo kulturo, stališča, vrednote, navade itd., mora najprej spoznati sebe kot posameznika in se doživeti v okviru lastne kulture, temeljna metoda učenja/seznanjanja z drugim jezikom, ki se v praksi kaže kot najuspešnejša, pa je igra.

Pri raziskovanju poučevanja drugega/tujega jezika pogosto naletimo na vprašanje, ali tudi pri učenju drugega/tujega jezika sodeluje sredstvo za učenje/usvajanje jezika (LAD), ki omogoča nezavedno usvajanje (kar je značilno za razvoj prvega jezika), ali se drugega/tujega jezika učimo popolnoma drugače.

Kot meni Čok (1999), otrok s seboj prinese določeno jezikovno znanje, zato se moramo zavedati, da jezikovna zmožnost, ki jo je otrok pridobil pri uspešnem uzaveščanju maternega jezika, pripomore tudi k uspešnemu učenju drugega jezika. Sistem miselnih operacij upovedovanja v maternem jeziku se prenaša na upovedovanje v drugem jeziku. Materni jezik in drugi jezik sta v jezikovni soodvisnosti. Pozitiven prenos usvajanje jezika olajša, jezikovna interferenca pa ga ovira.

Vseh sporazumevalnih vzorcev, ki jih je otrok že usvojil v maternem jeziku, pa ne more neposredno prenašati v drugi jezik, saj so nekateri lastni prvemu jeziku, prav tako pa v drugem jeziku obstajajo njemu lastni sporazumevalni vzorci. Tako učenje prvega kot tudi učenje in usvajanje drugega/tujega jezika na nekaterih točkah potekata analogno, nekaj pa je lastnosti, ki procesa med seboj ločujejo.

Vprašanje, pri kateri starosti naj se otroci začnejo učiti drugega/tujega jezika, ima različne odgovore. Še vedno se namreč pojavljajo dileme, ali ima morda zgodnje usvajanje/učenje drugega/tujega jezika negativen vpliv na usvajanje materinščine in ali morda otrok, ki se že zgodaj začne učiti drugega/tujega jezika, ne doseže dovolj visoke razvojne ravni govora in drugih spoznavnih sposobnosti. Crescentini in Fabbro (2014) trdita, da so pri otroku vprežena različna možganska področja, glede na to, ali je drugi jezik usvojil v predšolskem obdobju ali po njem. Odprto ostaja predvsem vprašanje o tem, katere so primerne metode in oblike poučevanja drugega/tujega jezika v vrtcu in šoli in kako zagotoviti kontinuiteto učenja, pri tem pa upoštevati velike razlike v jezikovnih sposobnostih med otroki. Hkrati je v ospredju vprašanje, ali obstaja kritično obdobje za učenje drugega/tujega jezika in kdaj je. Glede tega,

kdaj naj bi bilo kritično obdobje za usvajanje oziroma učenje drugega/tujega jezika, so strokovnjaki deljenega mnenja,²² vendar se strinjajo, da gre za starost od približno treh oziroma štirih pa do osmih oziroma devetih let, nekateri trdijo, da traja celo do pubertete. Kar zadeva slovnične spretnosti, tako Crescentini in Fabbro (2014), je opaziti, da se pogloblitve težave, skozi katere se prebija, kdor se učenja loti v dobi pubertete, nanašajo na pravilno rabo funkcijskih besed, hkrati pa se zdi, da se samostalnikov, pridevnikov in glagolov lahko učimo vse življenje, ne da bi pri tem zamudili posebno kritično obdobje.

Marjanovič Umek in Zupančič (2004) menita, da v otroštvu obstaja večja zmožnost za usvajanje jezikov, predvsem besed in glasovne podobe jezika, ki jo odrasli izgubijo. O kritičnem obdobju govorimo, ko lahko določimo starost, pri kateri je učenje oziroma usvajanje drugega/tujega jezika hitrejše in lažje ter od otroka zahteva manj napora. Papalia, Wendkos Olds in Duskin Feldman (2003) trdijo, naj bi bilo usvajanje drugega jezika v kritičnem obdobju hitrejše in lažje, zato naj bi terjalo tudi manj truda. Po tem obdobju se zmožnost popolnega usvajanja drugega jezika, ki bi bila primerljiva s sporazumevalno zmožnostjo rojenih govorcev, še posebej usvajanje fonološke podobe jezika, zmanjša. Marjanovič Umek in Zupančič (2004) pa ugotavljata, da popolnejše usvajanje drugega jezika pred puberteto strokovnjaki pripisujejo vrsti nevroloških, razvojnopsiholoških in emocionalnih dejavnikov.

Razvoj dvojezičnosti pri otroku poteka po naslednjih fazah (Marjanovič Umek in Zupančič 2004; Pertot 2007):

- v prvi fazi otrok oblikuje en leksikalni sistem, ki vsebuje besede iz obeh jezikov. Otrok oba jezika, ki ju sliši v svojem okolju, dojema kot en sam jezik. Beseda enega izmed jezikov nima svoje ustrezne besede z enakim pomenom v drugem jeziku. Glavna otrokova naloga, ki je v tem obdobju simultano izpostavljen dvema jezikoma, je razlikovati glasove, besednjak in slovnico obeh jezikov. Pertot to fazo imenuje faza materinščine z vsakomer, zanjo pa je lahko značilno obdobje molka, ko otrok znanje novega jezika postavlja v svoj vrednostni sistem;
- v drugi fazi otrok razlikuje med dvema različnima besednjakoma, vendar uporablja enaka slovnična pravila v obeh jezikih. Za skoraj vsako besedo v enem od jezikov otrok pozna tudi ustrezno besedo v drugem jeziku. V tem obdobju so otroci sposobni prevajati en jezik v drugega, številni pa se svoje dvojezičnosti tudi zavedajo. Pertot navaja, da gre za fazo novega jezika v enobesednih stavkih (komunikacija kot v zgodnjih fazah enojezičnega govornega razvoja);
- v tretji fazi razvoja dvojezičnosti otrok govori dva jezika, ki imata različni slovnici in besednjaka, vsak jezik pa navadno povezuje z določeno osebo, ki ta jezik z njim govori. Pertot govori o produktivni rabi jezika, nadgrajevanju in dvojezičnosti.

²² Po Pinklerju (2008) se uspešno usvajanje jezika zgodi do četrtega leta in lahko traja do šestega leta starosti. Od te starosti pa do kmalu po puberteti je usvajanje stalno ogroženo. Za uspešno usvajanje jezika po tem času obstaja t. i. nevrološko določeno kritično obdobje.

Otrokov govor se razvija zaradi potrebe po sporazumevanju s pomembnimi osebami (npr. starši, sorojenci, vzgojitelji, vrstniki). Če te osebe govorijo različne jezike, se zaradi potrebe po komunikaciji z njimi razvije dvojezičnost. Dvojezični otroci izbirajo med rabo enega ali drugega jezika in zato v določeni fazi skoraj vsi dvojezični otroci vnašajo prvine enega jezika v drugega, torej jezika mešajo. O mešanju jezikov govorimo, ko se besedi dveh različnih jezikovnih kodov pojavita v isti zvezi, ko se, tako Pertot (2007), govor sliši kot en sam jezik, sestavljen iz obeh kodov. To velja tako za simultane kot za zaporedne dvojezične otroke. Skoraj vsi otroci v določeni fazi dvojezičnosti mešajo jezike, torej gredo od začetne faze mešanja do postopnega prehajanja k ločevanju jezikovnih sistemov, ko izbirajo in preverjajo, kaj spada k enemu in kaj k drugemu jeziku. Pertot (2007) meni, da fazo mešanja nekateri hitro prerastejo, pri drugih pa lahko traja leta, vendar jezikovno mešanje ni nujno znak pomanjkljivega znanja in vsekakor ni znak, da je otrok zmeden in da ne ločuje jezikov. Tako govorijo prav vsi, tudi dvojezični govorniki z visoko izobrazbo, ko jim sogovornik in okoliščine to narekujejo oziroma dopuščajo. Če je mešanje kodov uveljavljeni komunikacijski stil med govorniki dane skupnosti, je normalno, da tudi otroci tiste skupnosti mešajo jezika, ker posnemajo in prevzemajo govorne navade svojega okolja. Od otroku pomembne odrasle osebe se v tem primeru pričakuje, da bo otroku jezikovni zgled. V praksi se kot najboljša izkušnja kaže načelo »en človek – en jezik«. To pomeni, da vsak od otroku pomembnih odraslih z otrokom dosledno govori en jezik, po možnosti svoj materni jezik. Otroku tako enači jezik z osebo, kar mu pomaga pri ustvarjanju dveh jezikovnih sistemov in preprečuje mešanje. V odnosu med odraslimi in otrokom je bistvena pristnost komunikacije. Ni torej odločilno, katero jezikovno različico bo izbral odrasli govorec v komunikaciji z otrokom, ampak da govori naravno, sproščeno in pristno. Otroku ob tem potrebuje tudi ustrezno psihološko podporo in bogato jezikovno okolje. Ponuditi mu je treba interakcijo z rojenimi govorniki vseh starosti, možnost socializacije v okolju, kjer je jezik, ki se ga uči, sredstvo komunikacije socializacijske možnosti (vrtčevske in obvrčevske dejavnosti, šport, gledališče itd.), knjige, jezikovne igre, zvočne in video posnetke ter drugo IKT. Starši pa pri otroku najbolj spodbudijo zanimanje za nov jezik, če se ga začnejo učiti tudi sami.

Pertot (2007) navaja jezikovne strategije, ki otroku pomagajo, da postane govorec dveh jezikov. To so: strategija najmanjšega prilagajanja, ko se delamo, da ne razumemo otrokovega jezikovno neustreznega sporočila in se nanj ne odzivamo, strategija postavljanja vprašanj, ko otrokove besede ponovimo v vprašalni obliki v jeziku, ki ga z otrokom govorimo, srednja stopnja prilagajanja, ko prevedemo ali povzamemo otrokovo sporočilo, strategija »kar nadaljujmo«, ko se vsak sogovornik pogovarja v drugačnem jezikovnem kodu, saj se vsi razumejo, in strategija preklapljanja, ko se popolnoma prilagodimo sogovorniku in prevzamemo kod, ki ga je uporabil. Prvi dve strategiji avtorica z vidika usvajanja obeh jezikovnih kodov navaja kot najustreznejši.

Kot menita Crescentini in Fabbro (2014), v zadnjih časih izsledki raziskav, predvsem nevroznanosti, prispevajo k izpodbijanju odklonilnih predsodkov o dvojezičnosti. V primerjavi z enojezičnim otrokom je dvojezičnemu odprt širok svet dveh kultur in jezikov. Novejše študije so namreč pokazale, da ni nikakršne nevarnosti prezgodnjega izpostavljanja otroka drugemu jeziku in da dvojezičnost otrokom ne povzroča nikakršnih preglavic. Po raziskavah nemškega strokovnjaka s področja nevroznanosti Spitzerja (2012) naj bi dvojezičnost zavirala demenco, in to ne glede na vpliv inteligentnosti, pozornosti in dosežene ravni splošne izobrazbe posameznika, saj se z rabo dveh jezikov povečuje umska zmogljivost, ki je odvisna od »treeninga«, torej učenja. Crescentini in Fabbro (2014) trdita, da specifične učne težave (tudi tiste v branju in pisanju) ne izhajajo iz dvojezičnosti, njihovi razlogi so drugače. Za otroka s posebnimi potrebami sta bližina in afektivnost, ki ju starši posredujejo prek lastnega jezika oziroma lastnih jezikov, enako pomembni, če že ne celo pomembnejši, kot za druge dvojezične otroke, zato jezika enega ali obeh staršev ne smemo opuščati. Usvajanje dveh jezikov namesto enega samega ne »jemplje možganske energije za drugo« in ni vzrok nobene patologije v razvoju.

Zgodnje poučevanje drugega/tujega jezika zahteva posebej izdelane metode in pristope poučevanja, ki morajo temeljiti predvsem na poznavanju otrokovega razvoja in učenja v zgodnjem in srednjem otroštvu. Otroku moramo omogočiti, da sliši in uporabi govor v različnih položajih, mu ponudimo vsebine, ki so zanj zanimive, se z njim pogovarjamo. Z jezikom naj dosega uspehe pri igri, spoznava življenje in razvija poimenovalno zmožnost. Zgodnje poučevanje drugega/tujega jezika naj bo povezano z igro, zlasti simbolno, pomembna pa je tudi ustrezna motivacija otrok. Z igro kot najpomembnejšo metodo za pridobivanje sporazumevalne dejavnosti v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju otroku uzaveščamo preproste, njegovemu interesu ustrezne sporazumevalne vzorce, ki predstavljajo analitično načrtovane jezikovne strukture. Tempo, obseg in globina so najprej svobodni, postopoma pa dejavnosti stopnjujemo tako, da usmerjamo in načrtujemo težavnost.

Brumen (2004), ki se ukvarja s pridobivanjem drugega jezika v otroštvu, trdi, da gre pri otrocih, ki se seznanjajo z novim jezikom ali se ga učijo, za celostno pridobivanje vrste novih vedenj in spoznanj: spoznavanje glasovne podobe drugega/tujega jezika, ugotavljanje pomena drugače zvenceh besed, opazovanje podobnosti v pravilih njihove rabe, ugotavljanje razlik in podobnosti v vedenjskih vzorcih sporočanja, postopno prehajanje k zavestnemu urjenju jezikovnih struktur tujega jezika, primerjanje jezikovne norme obeh jezikov (prvega in tujega) in urejanje v jezikovni sistem. Temu primerne morajo biti, tako Brumen (2004), tudi metode, spodbude in tehnike poučevanja, ki vsebujejo številne igre (posnemovalne, raziskovalne, domišljijske, simbolične), rabo in urjenje jezikovnih struktur v sporočanjem kontekstu (govor, petje, recitiranje, ritmiziranje, igranje vlog), spodbujanje tvorbe besedil po vzorcu (*pattern drill/practice*), dopolnjevanje, razvrščanje in

povezovanje jezikovnih struktur (sheme, utrjevalne tabele) ter nebesedni odziv (ples, gib, risanje, likovno oblikovanje).

3.2.7 Didaktični pristopi in metode za zgodnje učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika

Glede na položaj jezika pri posamezniku lahko v predšolskem obdobju govorimo o maternem jeziku/prvem jeziku, drugem jeziku/jeziku okolja, tujem jeziku, jeziku kot področju kurikula in učnem jeziku. Govorne in jezikovne dejavnosti, ki jih v predšolskem obdobju načrtujejo in izvajajo vzgojitelji, morajo ustrezati različnim potrebam otrok: otrokom, ki že odlično obvladajo slovenski jezik, otrokom, ki se izražajo izključno v narečju, otrokom s skromnim besediščem, otrokom, ki imajo govorne težave, otrokom, ki nekaj časa že spoznavajo slovenščino kot drugi ali tuji jezik, popolnim začetnikom, ki ne znajo slovensko. Vsem pa je treba nuditi jezikovno nadgradnjo in kakovostne jezikovne dejavnosti. Otrok v predšolskem obdobju usvaja jezik na naraven način. Pristop temelji na poučevanju jezika prek komunikacije (torej gre za jezik, s pomočjo katerega se otrok seznanja z vsemi kurikularnimi področji) s podpornimi strategijami, ki so lahko v obliki vizualnih pripomočkov, predmetov, mimike, gest, ponavljanja, spodbudnih povratnih informacij. Kot navajata Bratož in Žefran (2014), je izraz podporne strategije v slovenski prostor prenesen in preveden iz angleškega izraza scaffolding, ki v dobesednem prevodu pomeni gradbeni oder. Koncept podpornih strategij izvira iz teorije območja bližnjega razvoja psihologa Vigotskega.

Kot menita Bratož in Žefran (2014 v Baloh 2019c), za opravljanje določene dejavnosti otrok potrebuje vzgojitelja/vzgojiteljico, ki ima vse potrebno znanje za izvedbo dejavnosti. Tako ga vodi skozi korake, dokler ni otrok sposoben opraviti dejavnosti samostojno. Sprva je prevladovalo mišljenje, da lahko otroka skozi območje bližnjega razvoja vodi samo odrasla oseba, ki je kompetentna na določenem področju, pozneje pa so raziskave pokazale, da lahko otroku nudijo podporo tudi osebe, ki niso strokovnjaki na določenem področju, recimo sovrstniki. Podporne strategije so lahko, tako Bratož in Žefran (2014 v Baloh 2019c), besedne (te se nanašajo na razvijanje otrokovega jezika), postopkovne (gre za določeno sosedje dejavnosti) in podporne strategije z uporabo različnih pripomočkov (ti so lahko vizualni, tipni ipd.). Isti avtorici (prav tam) menita, da je podpora, ki jo nudimo v okviru podpornih strategij, začasna. Postopoma jo moramo prilagajati in odmikati ali jo povsem odmakniti, ko vidimo, da ni več potrebna.

Poudarja se transdisciplinarni pristop učenja, kar razumemo kot povezovanje in pretakanje kurikularnih dejavnosti v vrtcu, ko vzgojitelj/vzgojiteljica posamezno temo obravnava z več zornih kotov, otrok pa jo sprejema z vsemi čutili. Ena izmed uspešnejših učnih strategij pri jezikovni vzgoji v vrtcu je izkustveno učenje, ki temelji na samostojnem iskanju in razmišljanju z lastno aktivnostjo. Prevladujejo

didaktične spodbude in podporne strategije, ki temeljijo na otrokovi izkušnji, naravnosti k delovanju, soodločanju, soustvarjanju, vzpostavljanju novih odnosov in stiku z jezikom ter vključujejo potrebe otrok in njihovo spoznavno zmožnost (Baloh 2021).

Da bi spodbujanje vzgojiteljev na področju jezikovne vzgoje v vrtcu prispevalo k čim boljšim rezultatom, je pomembno upoštevati komunikacijski in čustveni odnos (to, da otrok želi sodelovati v dejavnosti in je pri tem zadovoljen) med vzgojiteljem in otrokom. Pomembno je, da je otrok v dejavnost vključen zaradi lastnih domišljijских in ustvarjalnih zmožnosti, ki jih izraža z jezikom. Vzgojitelj/vzgojiteljica to doseže s preišljenim izborom didaktičnih spodbud, ki (odločilno) vplivajo na otrokovo pripravljenost za pripovedovanje. Didaktična spodbuda mora temeljiti na komunikacijskem modelu učenja jezika in mora potekati med igro.

Pri zgodnjem učenju/poučevanju jezika/jezikov je otrokova pozitivna izkušnja z jezikom največja motivacija za nadaljnje delo in spodbuda za doseganje višje ravni znanja. Za otroka v predšolskem obdobju je jezik le sporazumevalno/sporočanje sredstvo in nikoli cilj, saj otroka zanimajo nove informacije. Zanima ga, kaj z jezikom sporočamo, ne pa jezik kot takšen z vsemi svojimi slovničnimi in pragmatičnimi razsežnostmi. Otrok za razvoj govora potrebuje predvsem spodbudno okolje, v katerem bo lahko uporabljal govor. To pomeni, da mora imeti priložnost slišati in uporabiti govor v različnih okoliščinah, pri tem pa potrebuje tudi spodbudo odraslih in vrstnikov. Sodobno in spodbudno učno okolje razumemo kot okolje, ki spodbuja otrokovo raziskovanje, dinamično interakcijo in celostno podoživljanje otrokove subjektivne izkušnje, prav tako pa možnost za aktivno vključevanje vseh otrok. Sodobno spodbudno učno okolje razvija aktivno (raziskovalno) pridobivanje znanja in veščin, kar vključuje otrokovo udeležbo, saj otroci v domišljenih/izbranih situacijah (življenjskih okoliščinah) z lastno aktivnostjo pridejo do novega znanja. Na takšen način v otroku spodbuja in razvija znanstvene navade razmišljanja, ki mu v življenju pomagajo pri soočanju z novimi situacijami in problemi ter pri uspešnejšem iskanju rešitev zanje.

V nadaljevanju predstavljamo nekaj primerov iz prakse, ki so se nam pri večletnem delu poučevanja/seznanjanja z jezikom v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju pokazali kot učinkoviti. Pri vseh v nadaljevanju opisanih primerih se nam kažejo podobni pozitivni učinki:

- lažje razumevanje in usvajanje besedišča (novi koncepti in pojmi so otrokom manj abstraktni in manj tuji);
- otroci v kratkem času usvojijo veliko novih besed in jih nato uporabljajo pri nadaljnjih pogovorih in besedilnih nalogah;
- spontana in sproščena uporaba obravnavanega besedišča se pojavlja tudi v nenačrtovanih dejavnostih in nestrukturiranih pogovorih;
- prihaja do integracije vtisov in usvajanja pojmov v njihovi celotni razsežnosti.

V nadaljevanju bodo predstavljeni primeri prakse, ki so bili objavljeni v priročniku *Z drobnimi koraki v slovenščino: vključevanje otrok priseljencev v vrtece* (Baloh 2021)²³ in medtem že preizkušeni. Prvi primer iz prakse je didaktični pristop »čarobne učiteljice« (Taeschner 2002 v Baloh 2021), ki spodbuja otrokove jezikovne, kognitivne in socialne zmožnosti s celostnim pristopom: z besedo, gibom, ritmom, glasbo, sliko. Poleg jezikovnega odziva spodbuja tudi nebesedni odziv. Predvideva učenje tujega jezika s pomočjo domišljajske zgodbe, ki otroka prevzame in ga motivira za delo. Namenjena je otrokom od četrtega do osmega leta starosti. Otrok spozna, podoživlja in povzema vsebino 18 zgodb o dogodivščinah dveh domišljajskih junakov, Hocusa in Lotusa. Vsaka zgodba je samostojna didaktična enota oziroma tako imenovani format, ki jo opredeljujejo učni cilji. Format ponazarja otrokovo dnevno rutino, komunikacijski kontekst, v okviru katerega se uresničujejo govorna dejanja med otroki in vzgojiteljem. Učna enota vsebuje natančna didaktična navodila za vzgojitelja (prepis besedila, scenarij za izvajanje dramatizacije). Taeschner (2002 v Baloh 2021) izhaja iz predpostavke, da otroci dojemajo jezik nezavedno in celostno. Vzgojitelj zato posreduje učne vsebine s pomočjo celostnega pristopa: z besedo, gibom, ritmom, glasbo, sliko. Otrok sprejema pripoved v različnih oblikah: govorno, ritmizirano, dramsko in ekranizirano besedilo. S pomočjo nebesednih ponazoril (gib, slika, glasba) otrok razbere globalno sporočilo besedila. Za vzgojiteljem ponavlja posamezne besede in besedne zveze ter jih ponazarja z gibi in mimiko obraza. Usvojeno besedišče utrjuje s pomočjo različnih prenosnikov (gib, sluh, vid). Več različic iste zgodbe preprečuje pomnjenje brez razumevanja oziroma učenje na pamet, več prenosnikov pa zagotavlja uspešno usvajanje učne snovi pri različnih tipih otrok. Pri sprejemanju besedil z različnimi prenosniki si otrok priključ v spomin povedi in tvori preprosta enogovorna in dvogovorna besedila. V vlogo posamezne osebe se vživlja s ponazoritvijo simbola ali določenega značilnega giba (npr. dogovorjeni položaj rok).

Drugi primer prakse je bil namenjen učiteljem angleškega in nemškega jezika, ki poučujejo drugi/tuji jezik od šest- do desetletne otroke. Pristop (Brumen 2004) zajema dejavnosti, ki vključujejo štiri jezikovne spretnosti, v katerih se prepletajo govorne, slušne, bralne in pisne aktivnosti, saj dejavnosti ni mogoče omejiti zgolj na eno jezikovno spretnost. Skupine dejavnosti so informativne, motivacijske, ekspresivne (pesmi, verzi, koračnice, izštevanka), pripovedne ali narativne (zgodbe, pravljice, stripi), aktivne, motorične in gibalne.

Dejavnosti vseskozi spremlja tako imenovani pristop z nasmehom (oziroma pristop SMILE), ki temelji na kognitivni psihologiji. Začetnice iz kratice bi v prevodu zvenele takole (Brumen 2004 v Baloh 2019c):

- **S**: spretnostno usmerjeno učenje (vključevanje vseh jezikovnih spretnosti);
- **M**: motivacijsko usmerjeno učenje s čutili (vključuje vsa čutila in aktivira otrokov

²³ V tem priročniku so objavljeni tudi primeri treh vzgojiteljic iz vrtcev s slovenskim učnim jezikom v Italiji.

vizualni, avditivni in kinestetični sistem);

- **I:** inteligentnost učenca (vključuje sedem vrst inteligence; Gardner 2010);
- **L:** longitudinalno shranjevanje jezikovnih struktur s pomočjo pesmi, gibanja, ritma in rime;
- **E:** emocijsko grajen pristop (kratke zgodbe, pesmi, verzi, skeči).

Otroci se s pomočjo pripovedi (zgodb) povežejo z drugim svetom, poosebijo se z različnimi junaki in pozitivno razvijajo svoja čustva in domišljijo. Zgodbe so vključene z namenom, da otrok nezavedno usvoji jezik, utrjuje slovnico, besedišče in druge jezikovne spretnosti, hkrati pa se celostno razvija (spoznava barve in oblike, stvari primerja, razvršča, ugiba besede in uri spomin).

Kot učinkoviti so se nam pokazali tudi naslednji didaktični pristopi:

- TPR (Total Physical Response)/celostni telesni odziv (CTO): to je eden izmed pristopov, ki je lahko zelo uspešen pri učenju/seznanjanju z drugim jezikom v zgodnjem otroštvu (od dveh do osmih let). Pristop je preizkušal ameriški psiholog James Asher, ki je najprej opazoval mlajše otroke pri učenju prvega jezika, nato pa poiskal povezavo med besedo in gibom v začetni fazi sprejemanja in usvajanja drugega jezika (asociacija gib – beseda). Usmerjen je v poučevanje/učenje/seznanjanje s tujim jezikom prek lastnega telesa, in sicer s pomočjo telesne govorice, mimike, kretenj in gibanja, kar je treba izvajati v spodbudnem, igrivem in sproščenem okolju. Glavne značilnosti pristopa so: telesna govorica in mimika tudi za pripovedovanje zgodb, učenje z vsemi čutili, jezikovne igre, povezane s telesno shemo in gibanjem, glasbene in plesne dejavnosti. Vključuje sporazumevalne dejavnosti: poslušanje, gledanje, posnemanje. Pristop aktivira različne senzorne kanale: vidnega, slušnega, kinestetičnega. Dejavnosti vedno potekajo po ustaljenem vrstnem redu: učenje ključnih besed, razumevanje povedi, sledenje navodilom, posnemanje. Učitelj se prilagaja otrokovemu ritmu učenja. Povedi vključuje postopoma, najprej eno, potem drugo. Preden uvede novo besedo ali poved, ponovi predhodno. Na začetku se mora učitelj strogo držati prvotnega vrstnega reda besed in jih vedno predstaviti v enakem vrstnem redu, šele kasneje lahko vrstni red zamenja. Pristop je otrokom zanimiv, obenem pa jim že od vsega začetka daje občutek, da razumejo jezik;
- igralne tehnike J. M. Artigala: pristop, ki ga izvaja Artigal, temelji na enostavnih zgodbah, ki jih vzgojitelj ne pripoveduje, temveč recitira skupaj z otroki. Gre za zgodbe, ki so otrokom blizu, so del njegovega spoznavnega sveta, zato jih otroci z veseljem in čustveno doživljajo. Vanje sta vedno vključena protagonist in antagonist, ki sta priča nekemu zapletu, ki pa se vedno razreši. Uspešnost pristopa je v tem, da temelji na prepletu pozitivnih in negativnih čustev. Vsak otrok zaigra zgodbo skupaj z drugimi in ima vedno glavno vlogo, nihče ni izključen. Z dramatiziranjem zgodbe je vsak otrok glavni junak in aktivno sodeluje

pri pripovedovanju. Pri nastopanju je emotivno soudeležen. Zgodbo spremljata telesna govorica in mimika, zato je povezana z otrokovim telesom in gibom. Besedila so ritmična, kratka, enostavna in ponavljajoče se;

- VAKOG: gre za veččutno učenje, upoštevajoč različne stile zaznavanja, je kombinacija učnih strategij, ki slonijo na čutih in integrirajo besede, predstave, zaznavanje in gibanje. Vsak človek sprejema oziroma dojema informacije na različen način. Eni lažje dojemajo, če stvari vidijo, drugi, če jih potipajo, spet tretji tako, da okušajo ipd. Pri otrocih je enako. Že od malega so eni otroci bolj vizualnega tipa, drugi bolj estetskega tipa ipd. Na osnovi tega spoznanja naj bi bile dejavnosti različne, posebno pa naj se že pri načrtovanju učne ure skušajo zaobjeti vsa čutila, in sicer:
 - **V:** *visually* (vidno);
 - **A:** *auditory* (slušno);
 - **K:** *kinaesthetic* (kinestetično/gibalno);
 - **O:** *olfactory* (vonj);
 - **G:** *gustatory* (okus).

Predšolski otrok je po naravi radoveden in vedoželjen. Zelo zgodaj izraža željo po raziskovanju, zato je ključna vloga odraslega, da s svojim zgledom in spodbudo otroku ponudi različne situacije raziskovanja in spoznavanja. Izkoristiti mora to razvojno fazo in uporabiti otrokovo notranjo motivacijo za spodbujanje k učenju in spoznavanju sveta. Če otroci teh dragocenih izkušenj v predšolskem obdobju ne dobijo, pogosto razvijejo neutemeljene predsodke in strahove, ki predstavljajo resno oviro za poznejše spoznavanje življenja (Wilson 2008 v Baloh 2019c).

Marentič Požarnik (1998) poudarja, da je najboljši način pridobivanja znanja prek lastnih izkušenj. Izpostavlja, naj tako poučevanje temelji na trajnem spreminjanju posameznika in ne le na pridobivanju znanja, spretnosti in stališč. Ena izmed uspešnejših učnih strategij, ki omogoča samostojno iskanje in razmišljanje z lastno aktivnostjo ter s tem pridobivanje lastnih izkušenj in trajno spreminjanje posameznika, je izkustveno učenje (Hus in Ivanuš Grmek 2006). Celostni razvoj otrok lahko dosežemo s procesi spoznavanja temeljnih znanosti, in sicer s spoznavanjem ter razumevanjem pojmov oziroma vsebin in njihovim medpodročnim povezovanjem. Povezovanje pojmov med različnimi kurikularnimi področji je smiselno zaradi višanja učne uspešnosti, ki sloni na celovitejšem spoznavanju in učinkovitejši organizaciji dejavnosti, kar so pokazali izsledki opravljenih raziskav (Drake in Burns 2004 v Baloh 2019c).

V predšolskem obdobju spodbujanje sporazumevalnih zmožnosti in razvoj govora nista vezana le na področje jezikovne vzgoje, temveč se lahko podkrepita in povežeta tudi z drugimi kurikularnimi področji. Morebitne medpodročne povezave morajo vzgojitelji načrtovati premišljeno in pri tem upoštevati uresničevanje ciljev vseh sodelujočih področij.

Za medpodročno povezovanje (Baloh idr. 2020) je značilno usvajanje oziroma pridobivanje izbranih znanj, ki so skupna različnim kurikularnim področjem. Pri takem pridobivanju znanja in spodbujanju ustvarjalnega dela uporabi vzgojitelj spoznanja (prenos že usvojenega znanja in izkušenj) nekega kurikularnega področja pri obravnavi pojavov oziroma vsebin na drugem področju, pri čemer poudarja enake oziroma sorodne teme in koncepte. Povezovanje je usmerjeno v interakcijo med neznanim in že usvojenim znanjem (Logie 2003 v Baloh idr. 2020). Pri načrtovanju medpodročnih povezav lahko vključimo različno število kurikularnih področij. Ne glede na koncept oziroma strategijo povezovanja imajo ta pri tem različno vlogo. Lahko imajo nosilno, poudarjeno ali podporno vlogo. Nosilno vlogo prevzame področje, iz katerega izhajajo povezave. Učni cilji, ki jih uresničujemo, so ključni in najkompleksnejši. Poudarjeno vlogo dobi področje, ko je njegovo sodelovanje bistveno za uresničitev skupnega cilja, hkrati pa kvalitativno nadgrajuje tudi lastne kurikularne cilje. Podporno vlogo ima področje oziroma več področij, ki niso nedeljivo vezana na uresničitev skupnega cilja, ga pa podpirajo oziroma prispevajo k doseganju skupnega cilja (Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc 2010).

3.2.8 Pridobivanje besedoslovne zmožnosti

Eden od vidikov, ki je zanimiv za delo s predšolskimi otroki, je povezan z zavedanjem pomena in uporabe besed. Ta vrsta metajezikovnega dela dejansko vodi k razvoju dobrih govornih spretnosti, in sicer v smislu povečanja govorne spretnosti, povečanja leksikalne širine ter tudi zmožnosti dialoga z odraslimi in drugimi otroki. Otroci od četrtega leta starosti dalje razvijajo metajezikovne spretnosti, tj. naučijo se govoriti o besedah. V tem obdobju začnejo oblikovati slovnična pravila, začnejo poskušati razložiti nekatere izraze in postavljajo vprašanja v zvezi z jezikom (*La costruzione di competenze linguistiche nella scuola dell'infanzia* 2013).

Kriteriji za opredelitev pomena besede so naslednji:

- referencialnost, tj. besede pomenijo predmete, dejanja, lastnosti (npr. beseda »jabolko« pomeni okrogel sadež);
- razširljivost, tj. beseda se lahko uporabi za označevanje drugih vzorcev prvotnega referenta in ne za poimenovanje tematsko povezanih elementov (npr. »krava« se reče živalim, ki so v hlevu, vendar senu, ki je v hlevu, ne rečemo »krava«);
- arbitrarnost, tj. povezava med besedo in njenim referentom je arbitrarna (ni pravila, ki bi določalo, da se tabela imenuje »tabela«);
- konvencionalnost, tj. da bi bili boljše razumljeni, moramo uporabiti konvencionalne izraze, ki jih je sprejela jezikovna skupnost, ki ji pripadamo.

Spoznanja razvojne psihologije (Marjanovič Umek, Fekonja in Hacin Beyazoglu 2020) in psiholingvistike (Kranjc 2009) kažejo, da so otrokove prve besede samostalniki, z njimi poimenuje konkretne osebe in stvari, nato so glagoli in prislovi, šele kasneje pridevniki in členki.

Ko otrok napreduje v skladenjskem razvoju, pogosto dodaja pridevniške besede, ki opisujejo lastnosti predmetov, na primer *prijazna muca, velik avto, Lucija mama*; okoli tretjega leta starosti otrok v stavku že poveže sintakso in morfologijo, na primer *To je Lucijina mama*.

Otroci, stari 2–4 leta, začnejo oblikovati celovite stavke, kombinirajo besede. Stavki, ki jih otroci pripovedujejo, pa niso le vse daljši, temveč otroci vse pogosteje uporabljajo besede, kot so *in, če, toda*, torej veznike, predloge, pomožne glagole.

Eno prvih pravil, ki jih otrok uporabi pri gradnji stavka, je gradnja stavka okoli posameznih besed, imenovanih pivot oziroma ključne besede, ki jim otrok doda serijo drugih besed, imenovanih odprte besede. Otrok na primer reče *ni mleko, ni mama* ali *še sok, še skakati* in pri tem uporablja »ni + ___« ali »še + ___«, torej uporabi ključno besedo in odprte besede kot temeljno pravilo.

Da otroci pridobivajo tako imenovani besedni zaklad, je predvsem pomembno slovarsko znanje. Zato je treba pri otroku to znanje sistematično razvijati z usmerjenimi dejavnostmi.

Pridobivanje besedoslovne zmožnosti na dva načina:

- **s simbolno igro**, ki temelji na svobodnih improvizacijah, za katere je najpomembnejši užitek ob igranju neke vloge: kot da bi bil nekdo drug ali nekaj drugega. Je kompleksna dejavnost, »ki presega trenutno situacijo, prostor in čas ter se od drugih iger razlikuje v tem, da vključuje elemente pretvarjanja« (Marjanovič Umek, Fekonja in Hacin Beyazoglu 2020: 59). Simbolna igra je povezana z otrokovim mišljenjem, govorom in zgodnjo pismenostjo, metaspoznavnimi in metajezikovnimi sposobnostmi, čustvenim doživljanjem in izražanjem, socialnimi spretnostmi ter socialno kognicijo. Otrok oziroma dojenček na začetku samo posnema vedenje odraslih, govora je zelo malo, vendar se v dejanja, na primer dati medvedku piti z lončka, ne more vživeti, če ne razume teh posameznih besed. Po drugem letu simbolna igra postane bolj zapletena, čeprav otrok še vedno posnema ponavljajoča se dejanja, ki jih opazi v svoji bližnji okolici, predvsem v domačem okolju. Kasneje je v otrokovi simbolni igri prisotnega več govora, saj začenja posnemati tudi različne vloge in odnose, tudi predmeti, ki jih uporabi za igro, postanejo manj realistični. Ko simbolna igra postane kompleksna, govorimo o igri vlog, saj otrok prevzema določeno vlogo in se pretvarja, da je nekdo drug, pri čemer posnema vedenje in govor te osebe ter uporablja resnične ali namišljene predmete. Ko taka dejavnost vključuje namišljeno dejavnost z dvema ali več otroki, ki ravno tako sprejmejo določeno vlogo in pravila, ki jih določijo, postane to skupinska simbolna igra. V simbolno igro se mora načrtno vključevati tudi odrasla oseba (vzgojitelj(ica)), tako da jo otrok opazuje in posnema, odrasla oseba predlaga vsebino igre ali sledi temi, ki jo predlaga otrok, spodbuja rabo predmetov, pripravi prostor, predlaga rešitve,

če je to potrebno, spodbuja pogovor ipd. (Marjanovič Umek, Fekonja in Hacin Beyazoglu 2020);

– **z didaktično igro/sredstvom**

Otroci:

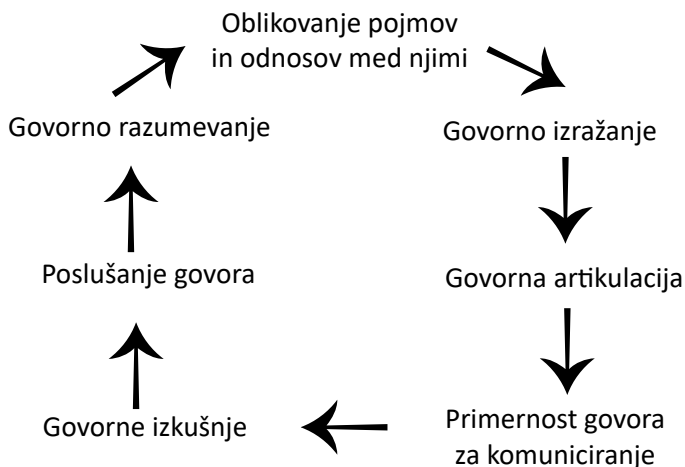
- poimenujejo svoje okolje;
- besedam iščejo nadpomenke;
- po vzorcu tvorijo pomanjševalnice;
- po vzorcu tvorijo ljubkovalnice;
- po vzorcu tvorijo ženski par moškemu ipd.

Eden izmed kognitivnih kurikularnih ciljev v predšolskem obdobju je spodbujanje predstave o rabi simbolov in konceptov, kot so število, dolžina teža, prostornina, čas, prostor itd.: otrok razvija sposobnost rabe jezika v povezavi z mišljenjem pri oblikovanju predpojmovnih struktur (število, količina, teža, prostor, čas) pri medosebnih odnosih. Vzgojiteljeva naloga v okviru govorne vzgoje je predvsem otroka seznanjati z ustreznim besediščem za izražanje omenjenih razmerij.

Če izhajamo iz sheme modela besednega komuniciranja, ki sledi v nadaljevanju, in pri tem upoštevamo, da učenje predšolskega otroka temelji na neposredni aktivnosti s predmeti in pridobivanju konkretnih izkušenj, potem bomo predpojmovne strukture razvijali tako, da bo otrok zaznaval predmete v prostoru:

- otroci izhajajo iz sebe, iz lastnega telesa/izkušnje;
- šele nato preidemo na druge osebe in predmete;
- nazadnje – list (abstraktno).

Model verbalnega komuniciranja (Reynell 1969)



3.2.9 Razvijanje koncepta prostora

Kot menita Marjanovič Umek in Zupančič (2001), poznavanje prostorskih razmerij lahko začnemo razvijati relativno zgodaj, vendar je pri tem potrebna postopnost. Vzgojiteljeva naloga je, da organizira dejavnosti, v katerih bo otrok raziskoval prostor, ki ga obdaja, in se obenem zavedal, da ga lahko opazuje in doživlja z različnih zornih kotov.

Koncept prostora uvajamo postopoma. V prvi fazi moramo otroku ponuditi neko predmetno izhodišče, na podlagi katerega določa razmerja. Najprej razvijamo zmožnost zaznavanja predmetov v prostoru tako, da otroci izhajajo iz sebe, šele nato preidemo na druge osebe in predmete (na telesu, v prostoru, na listu).

Otroci se postopoma navajajo tudi na uporabo ustreznega besedišča za izražanje prostorskih razmerij, torej za opisovanje neke prostorske situacije oziroma za poimenovanje razvrstitve predmetov v prostoru:

- otrok prepozna prostorsko situacijo ali prostorsko razmerje;
- otrok poimenuje prostorska razmerja;
- otrok v dani prostorski situaciji spozna in loči pojme: SPREDAJ/ZADAJ, BLIZU/DALEČ, ZNOTRAJ/ZUNAJ, NOTER/VEN, NA/POD, LEVO/DESNO itd.

Nato otroka postopoma navajamo, da so izrazi za izražanje prostorskega razmerja odvisni od zornega kota sporočevalca. Otroci imajo namreč na začetku težave sprejemati zorni kot, ki ni njihov, saj so v fazi egocentrizma.

Tudi prostorsko razmerje LEVO/DESNO uvajamo postopoma, saj sta pojma povezana z otrokovim zavedanjem tega, da je telo sestavljeno iz dveh strani, kar pa je razvojno pogojeno. Ta vidik zaznave lastnega telesa otrok pridobi kasneje, šele po vstopu v šolo.

Razvijanje koncepta prostora:

- z igro (Leti, leti; Osliček, kdo te jaha ipd.);
- z različnimi didaktičnimi pripomočki (npr. sestavljanke, konstrukcijske igre, namizne igre ipd.).

3.2.10 Razvijanje koncepta časa

Otrok si v zgodnjem otroštvu pojem časa, ki je bolj abstrakten od pojma prostor, oblikuje na osnovi časovnega zaporedja (prej, potem) in trajanja posameznih dogodkov. Možnosti, da časa ne moremo ustaviti, se zave šele okoli osmega leta, umestitve dejanj na časovno premico pa je sposoben že precej prej.

Raziskave (Marjanovič, Umek, Fekonja in Zupančič 2004) kažejo, da:

- se razumevanje daljših časovnih intervalov razvije kasneje kot razumevanje krajših;

- otroci prej razumejo dele istega dneva (npr. zjutraj, popoldne) kot dneve v tednu;
- otroci prej razumejo pojem včeraj kot pojem jutri.

Pri vpeljavi teme izhajamo iz otrokove izkušnje:

- vsakdanja rutina;
- opazovanje spreminjanja v enem tednu, enem mesecu, letnem času, enem letu, več letih ipd.

Metoda: upovedovanje z razvrščanjem dogajalnih enot po časovnem traku/umestitev dejanj na časovno premico z upovedovanjem sličic:

- brez časovnih preskokov;
- s časovnimi preskoki.

3.2.11 Pripovedovanje

Pripovedovanje umeščamo med govorne dejavnosti in ga v celoti povezujemo z razumevanjem in izražanjem ne glede na kontekst, v katerem besedilo nastaja. V literaturi obstajajo različna poimenovanja za pripovedna besedila. Bešter Turk (1999 v Baloh 2015b) glede na način razvijanja teme govori o pripovedovalnih besedilih, Smolej (2012 v Baloh 2015a) govori o narativnih govornih besedilih, v pričujoči monografiji pa bomo glede na tradicijo, ki velja pri poimenovanju otroških pripovednih besedil (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006 v Baloh 2015a), uporabljali izraza umetnostno in neumetnostno pripovedno besedilo.

Hrvaški jezikoslovec Škarič (1996 v Baloh 2015a, 2015b) meni, da je naučiti se pripovedovati proces usvajanja in vztrajnosti. Vsi bi želeli biti dobri pripovedovalci, vendar je za to treba imeti določena znanja, tehnike in strategije, in če želimo postati dobri pripovedovalci, se je treba teh znanj, tehnik in strategij naučiti že v otroštvu.

Štefan (1999 v Baloh 2015a) ugotavlja, da je po strukturalni teoriji pri vsaki pripovedi mogoče ločevati dve bistveni sestavini: njeno zgodbo (kaj se je zgodilo) in njen diskurz (kako je to, kar se je zgodilo, povedano).

Zgodba (Chatman 1978 v Baloh 2015a, 2015b) nam kot bralcem ali poslušalcem ni empirično dana; dano nam je besedilo, iz katerega med branjem ali poslušanjem zgodbo šele izluščimo. Glede na to lahko zgodbo opredelimo kot konstrukt, do katerega pridemo šele s povzemanjem in parafraziranjem dogodkov. Parafraziranje se ne more izogniti pečatu subjektivne presoje. Odvisno je od razumevanja zgodbe, ki je od človeka do človeka različno. Če parafraziramo le nize, potem je rezultat takega parafraziranja najosnovnejše zgodbeno ogrodje.

Kot meni Hladnik (1988 v Baloh 2015a), so rezultati parafraziranja kratki, nekajbesedni ali enopovedni povzetki, ki jih imenujemo narativne propozicije. Zgodbo na eni strani

predstavljajo dogodki, ki so povezani v logično urejeno verigo, na drugi strani pa tista predmetnost, ki se v zgodbi pojavlja in prek katere je dogajanje sploh mogoče, to so osebe in prizorišča. Dogodek pomeni spremembo enega stanja v drugega, pri čemer je vanj lahko vključena aktivna (spremembo povzroča) ali pasivna (je objekt spremembe) oseba. Med dogodki obstaja hierarhija, in sicer glede na to, koliko so za razvoj zgodbe pomembni.

Dogodki, tako Chatman (1978 v Baloh 2015a), so lahko ogrodni (bistveni) in obrobni (satelitski, dekorativni). Ogradni dogodki so tisti, ki zgodbo razvijajo in jo pomikajo proti koncu, zato po Hladniku (1988) lahko rečemo, da nosijo tako imenovano pripovedno tveganje. Z njihovo izločitvijo bi razdrli narativno logiko. Obrobni dogodki pa le pojasnjujejo, dopolnjujejo ogradne dogodke z dodatnimi informacijami, skrbijo za vzdušje, komentirajo izvršeno dogajanje, označujejo osebo itd. Izpust obrobne dogodka pripoved sicer lahko estetsko osiromaši, ne prizadene pa samega logičnega poteka dogajanja (Hladnik, prav tam).

Sporočevalec ima na voljo nešteto možnosti za predstavitev določene zgodbe in konkretno besedilo predstavlja samo eno izmed njih. Konkretno uresničitev zgodbe označujemo z izrazom diskurz. Narativni diskurz (Štefan 1999 v Baloh 2015b) zajema vprašanje same organizacije zgodbe v določeno kompozicijsko obliko in vprašanje konkretne jezikovne pojavnosti te kompozicije v dejansko pripoved.

Glede na različne socialne namene in različne zgradbe besedil ter leksikalno-slovnice izpeljave Smolej (2012: 27) znotraj zvrsti pripovedi zgodb loči štiri besedilne vrste: dramatično pripoved, anekdoto, eksempl in poročilo.²⁴ Smolej poudarja (2012: 28), da »shematske zgradbe besedil ne smejo biti razumljene kot stalne in nespremenljive. Veliko je namreč tudi notranje besedilnostrukturno različnih besedil, kar pomeni, da lahko znotraj enega besedila določimo več sledečih si različnih besedilnovrstnih struktur (oziroma strukturnih shem).« Za proučevanje otroških pripovednih besedil je ta ugotovitev pomembna, saj otroški pripovedovalec pogosto združuje več različnih besedilnovrstnih strukturnih shem.

Na podlagi značilnosti pripovednega besedila si posamezni pripovedovalec ustvari lastno pripovedovalno shemo. Shema²⁵ je, tako Grosman (2004 v Baloh 2015a,

²⁴ »Dramatične pripovedi so pripovedi o protagonistu, ki se je soočil s problematično izkušnjo oz. s težavo, ki jo je tudi rešil. Bistveni značilnosti dramatične pripovedi sta predvsem stopnja vrednotenja, ki predstavlja nekakšen premor med zapletom in rešitvijo, in stopnja rešitve, ki je tudi vrh oz. zaključek osebne pripovedi. /.../ Bistvo anekdote je reakcija na krizo in ne toliko sama kriza oz. presenetljiv/nenavaden dogodek. Vrh pripovedi oz. anekdote je prav sestavna stopnja reakcije. /.../ Jedro eksempla je interpretacija oz. moralno stališče, ki ga govorec utemelji s pomočjo incidenta. Vrh eksempla je tako moralno stališče, ki ga nakazuje že sam incident. /.../ Poročilo niza dogodke, ki si časovno sledijo, v nasprotju z dramatično pripovedjo pa problem oz. zaplet največkrat nista sestavna stopnja poročila. Bistvo poročila je torej nizanje sledečih si dogodkov in govorečeva ocenitev/presoja teh dogodkov.« (Smolej 2012: 27 v Baloh 2015a)

²⁵ Nekateri avtorji (npr. Prince, Baumgartner, Devescovi, Grosman v Baloh 2015a, 2015b) namesto izraza shema uporabljajo tudi izraze matrica (matrix), sledovi (traces), zgodbe (stories), okvirji (frames), strukturalni kosi znanja.

2015b), neka vrsta spominskega skladiščenja znanja, torej asimilacija ali prilaščanje na podlagi prejšnjega znanja in izkušenj. Vloga sheme je selektivno posredovanje pri uskladiščanju pomena v dolgotrajni spomin in učinkovitejša organizacija pomena v obliki, v kateri ga posameznik lahko priključuje v spomin. Sheme so družbeno in kulturno pogojene, kar izhaja iz njihove utemeljenosti na posameznikovi predhodni izkušnji v določeni jezikovni in kulturni skupnosti.

Italijanski jezikoslovec Eco (2003 v Baloh 2015a) navaja, da je treba, če želimo sestaviti znamenja, ki bi se vezala neposredno na pojme (če ne že na samo stvarnost, ki jo ti pojmi zrcalijo), izpolniti dva pogoja, in sicer določiti temeljne pojme ter organizirati temeljne pojme v sistem (shemo), ki ponazarja model organiziranja vsebine. Ta shema mora biti univerzalna, vendar tudi omejena. Ugotoviti je treba, katere lastnosti oziroma kateri pojmi so bolj univerzalno skupni, zato da lahko kasneje opredelimo vse pojme, ki so izpeljani po načelu kompozicije po temeljnih enotah. Temeljne enote so odvisne od naše izkušnje o svetu oziroma so ključne besede, katerih pomen se naučimo šele v stiku z njimi.²⁶

Iz navedenega ugotavljamo, da posameznik v pripovedovanju ne more natančno ponoviti niti samega sebe niti svojega vzornika. Lahko se ga oprimejo le najopaznejše lastnosti vzornikovega izvajanja, saj ima sam drugačne miselne in govorne sposobnosti, njegovemu telesu je lastna drugačna govorica, razvijale so ga drugačne poslušalske in pripovedovalske izkušnje. Zapomni si bistveni pomen, torej tisti, ki ga sam sestavi kot bistvenega na podlagi lastnega znanja in zanimanja in ki v taki obliki vsebuje njegov osebni prispevek. Psiholingvisti (npr. Titone 1975) razlagajo, da je to značilno tudi za nepripovedna besedila, kajti lažje si zapomnimo vsebino kot obliko, zato besedila lahko vsebinsko ustrezno obnovimo, vendar po navadi ne z istimi jezikovnimi sredstvi.

Bruner (1996), ki se ukvarja z izobraževanjem od konca petdesetih let prejšnjega stoletja, govori o dveh osnovnih tipih mišljenja: narativnem, ki je usmerjeno v nazornost in prepričljivost pripovedovanja zgodb iz lastne izkušnje, in paradigmatškem mišljenju, ki je usmerjeno v dokazovanje obstoječe realnosti s pomočjo argumentacije. Nekateri avtorji (Giusti, Batini in Del Sarto 2007: 37 v Baloh 2019c) v nasprotju s Plut-Pregelj (2000 v Baloh 2019c) to mišljenje imenujejo propozicijsko, kar se nam zdi kot pojmovanje argumentacijske strukture ustrežnejše. V nadaljevanju bomo to mišljenje imenovali propozicijsko. V slovenski literaturi pa se tudi za termin narativno mišljenje pojavlja slovenska različica pripovedno mišljenje, kar se nam zdi kot strokovna besedna zveza ustrežnejše, zato bomo v nadaljevanju uporabljali ta termin.

Za Brunerja (1996) ima pripovedno mišljenje primarno vlogo v spoznavanju in iskanju pomena. Pri razmišljanju o njem se je naslonil na literarno teorijo, ki se ukvarja z

²⁶ Na primer tako, kot se otrok nauči pomena besede rdeče, ko vidi, da je povezana z različnimi primeri pojavnosti rdeče.

zgodbami, razlogi za njihov nastanek in procesi njihovega nastajanja, lastnostmi in posledicami v procesu ustvarjanja pomenov in konstrukcije sveta. Medtem ko s propozicijskim mišljenjem nekaj dokazujemo, s pripovednim oblikujemo zgodbo in jo razlagamo. Pripovedno mišljenje oblikuje zgodbe, ki obravnavajo človekove namene in dejanja ter njihove posledice. Ker je človekovih namenov neskončno veliko in so spremenljivi, je tudi zgodb neskončno veliko. V pripovednem mišljenju se splošnost udejanja v posameznih dejanjih, v določenem času in prostoru, na ravni vsakega posameznega človeka, posameznega dejanja ali dejanj, okoli katerih nastajajo zgodbe, ki so vesele, žalostne, zanimive, dolgočasne itd. Zgodbe, ki se ustvarjajo s spremenljivostjo človekovih namenov, imajo globoke notranje strukture, izražajo subjektivne poglede in različne perspektive istih dogodkov, vsebujejo implicitne in eksplicitne pomene, so predmet različnih razlag.

Bruner (1996) meni, da ima pripovedno mišljenje svoje lastnosti, ki jih je treba upoštevati pri nastajanju pripovednega sveta. Navaja naslednje njegove najpomembnejše lastnosti (Bruner 1996: 133–147):

- »Zgodba ima svoj pripovedni ritem, ki ga ne določa ura, ampak ga pogojujejo dogajanje, človekova zaznava in povezanost dogajanja.
- Zgodba zmore prikazati različna zaporedna dogajanja, ki so smiselna za človeka.
- Zgodba ima svojo notranjo povezanost, v kateri deli določajo celoto, celota pa pojasnjuje posamezne dele.
- Zgodba ima svoje dogajanje, ki ni nikoli povsem naključno. Dogajanje ima razloge v čustvih, namenih in vrednotah udeležencev zgodbe, ki pa te ne določajo, ampak samo pogojujejo.
- V zgodbi je mesto za določeno stopnjo svobodne izbire, ki izbiro spodbuja in usmerja dogajanje ter s tem tudi odgovornost udeležencev zgodbe za njihova dejanja.
- Zgodba ima hermenevitično strukturo, to pomeni, da je mogočih več razlag, več pomenov. S tem je povezano tudi poslušanje zgodbe, ki jo vzamemo kot možno, resnično, čeprav ima poslušalec svojo zgodbo, ki se od nje razlikuje. Poslušalec lažje sprejme zgodbo, s katero se ne strinja, češ da gre za različne perspektive, kot pa drugačne argumente v procesu dokazovanja.
- Zgodba je implicitno vodilo, udejanja neko pričakovanje, ki je sprejeto v neki sredini/kulturi, in/ali kršenje tega pričakovanja. Te možnosti ustvarjajo 'zanimivo' zgodbo, v kateri se poslušalec/bralec na nov način ozavešča o dogajanju, ki se zdi samoumevno.
- Osrednje vprašanje zgodbe je vedno obravnava nekega problema/zapleta in možnih poti za njegovo reševanje v konkretnem času in kraju.«

Ker je pripovedno mišljenje tista oblika mišljenja, ki nam pomaga urediti in interpretirati lastno izkušnjo v sosledico v času in kraju urejenih dogodkov, usmerjenih

k določenemu cilju, je to verjetno primarna in nam najbolj naravna oblika mišljenja. Po vsej verjetnosti je ta oblika mišljenja tudi tista, ki je otroku v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju najbližja, zato je pomembno, da z njim razvijamo pripovedovanje in ga z načrtovanimi dejavnostmi usmerjamo v oblikovanje pripovedovalnega mišljenja in lastne pripovedovalne sheme.

Pripovedovanje v kontekstu področja jezika v vrtcu

Eden od pomembnih ciljev, ki naj bi jih otrok v vrtcu dosegel, je razvijanje zmožnosti pripovedovanja, ki jo avtorji (Marjanovič Umek idr. 2006) umeščajo med pragmatične zmožnosti. Dejavnosti otrok, ki spodbujajo pripovedovanje in s tem razvijanje pripovedovalne sheme ter se v večji meri nanašajo na vlogo odraslega v vrtcu, so v *Kurikulumu za vrtce* (1999) navedene za obe starostni obdobji.

V prvem starostnem obdobju odrasli otrokom pripovedujejo in berejo preproste zgodbe ter se z njimi pogovarjajo o predmetih na slikah in v okolju. Pripovedujejo in prepevajo kratke pesmice, lutkovne igrice in zgodbe, v katerih se deli besedila ponavljajo. Priporočeno je, naj bodo otrokom na voljo njihovi starosti primerne slikanice in druge igrice, ki ponazarjajo zgodbo (kocke z ilustracijami iz slikanice), lutkovno igrico. Otroci naj poslušajo zgodbe, spremljajo lutkovne igrice in pesmi, kar naj bo ugodno in interaktivno početje tako za otroka kot za vzgojitelja.

V drugem starostnem obdobju naj odrasli otrokom bere, pripoveduje in predvaja na avdio- in videokaseti raznovrstna literarna besedila, primerna otrokovi starosti, ter ga spodbuja k samostojnemu pripovedovanju zgodbic.

Gre predvsem za dejavnosti, pri katerih je otrok naslovnik pripovedovanja, otroka kot pripovedovalca in torej tistega, ki razvija lastno pripovedovalno shemo, pa določa cilj: »Otrok se uči samostojno pripovedovati.« (*Kurikulum za vrtce* 1999: 20)

Samo po sebi se torej zastavlja vprašanje, kako je mogoče pri otroku pripovedovanje, ki je njegova potreba, ustrezno spodbujati in glede na starostno stopnjo nadgrajevati, ter kako izdelati didaktične strategije, ki bi služile za spodbujanje pripovedovanja kot predpogoj za nadaljnje tvorjenje pripovedovalne sheme. Rezultati evalvacijske študije, ki so jo slovenske strokovnjakinje opravile v slovenskih vrtcih (Marjanovič Umek, odgovorna nosilka, 2003), kažejo, da vzgojitelji najkakovostneje ocenjujejo svoje delo na področju spodbujanja govornega razumevanja in govornega izražanja, slabše pa branje in pripovedovanje ob slikah, kar potrjujejo tudi ocene zunanjih opazovalcev v isti evalvacijski študiji.

Didaktične spodbude za razvijanje pripovedovanja

PRIPOVEDOVALNI PROSTOR

Pripovedovanje naj poteka v posebej za to urejenem prostoru, ki ga lahko različno poimenujemo: pripovedovalni kotiček, pripovedovalni prostor, pripovedovalni šotor, pripovedovalni stol. Če se odločimo za prostor ali kotiček, ga opremimo temi pripovedovanja primerno (če bo na primer otrok pripovedoval pravljico besedilo, naj bo prostor opremljen s pravljimi podobami, rekviziti itd., če bo otrok pripovedoval počitniško zgodbo, naj se v prostoru/kotičku nahajajo predmeti, slike, povezane s počitnicami, zemljevidi itd.) Tudi pripovedovalni stol ustrezno opremimo. Pripovedovalni prostor, kotiček ali rekvizit naj bo namenjen izključno pripovedovanju, in to vsem vrstam pripovedovanja, vzgojiteljevemu, otrokovemu, pripovedovanju umetnostnega in pripovedovanju neumetnostnega besedila, saj ga bo otrok na tak način poistovetil s pripovedovanjem, kar mu bo pomagalo razvijati pripovedovalno shemo (*Sedaj sem tu in pripovedujem.*).

MOTIVACIJA ZA PRIPOVEDOVANJE

Za pripovedovanje je pomembna tudi ustrezna motivacija, torej kako pri otroku spodbuditi interes za pripovedovanje in kako usmeriti njegovo pozornost v pripovedovanje. V tej fazi mora vzgojitelj predvsem dobro poznati besedilno vrsto pripoved in, upoštevajoč spoznavno in sporazumevalno zmožnost otrok, oblikovati ustrezno besedno ali nebesedno motivacijo.²⁷

Za razvijanje pripovedovalne sheme in posledično tudi pripovedovanja je pomembna tudi ustreznost didaktičnih sredstev. Za pripovedovanje v predšolskem obdobju je pomembna predvsem vidna spodbuda.

Marjanovič Umek (2003: 32 v Baloh 2015b) meni, da so za otroke zelo spodbudne ilustracije/slike/fotografije, na katerih se dogaja kaj nevsakdanjega, nepričakovanega, ilustracije/slike/fotografije, ki so čustveno močno nabite, ki prikazujejo nekaj več kot zgolj potek te ali one dejavnosti. V pripovedovanje vodijo dinamične ilustracije/slike/fotografije in ne statične, ki vodijo v opisovanje.

Priporočljivo je, da si vzgojitelj/vzgojiteljica ustvari lastno zbirko vidnih didaktičnih sredstev. Podobe lahko zbere iz številnih virov, na primer časopisov, revij, plakatov, potovalnih brošur, razglednic ali čestitk. Primerne so tudi slikanice brez besedila ali z zelo malo besedila, stripi ali slike iz otroškega tiska. Slikovni

²⁷ Te so natančneje opisane v naslednjih didaktičnih priročnikih: Kordigel in Jamnik: *Književna vzgoja v vrtcu*, DZS, Ljubljana, 1998; Kordigel Aberšek: *Didaktika mladinske književnosti*, ZRSŠ, Ljubljana, 2008; Saksida: *Poti in razpotja didaktike književnosti*, Izolit, Mengeš, 2008; *Otrok v vrtcu. Priročnik h kurikulumu za vrtce*. Ur. Ljubica Marjanovič Umek, Založba Obzorja, 2001. V teh priročnikih so motivacije ponujene za umetnostno besedilo, vendar jih vzgojitelj/vzgojiteljica lahko prenese tudi na neumetnostno besedilo.

material lahko obreže, nalepi na karton in ga prekrije s samolepilno prozorno folijo. Tako bodo otroci slike lažje uporabljali. Zbirka bo videti bolj profesionalna, če bodo vse kartice enakega formata, na primer A4 ali A5. Na hrbtno stran vsake kartice naj napiše samo referenčno številko. Vir, originalni naslov ali katero koli drugo uporabno informacijo je bolje zabeležiti kje drugje. Na ta način se bodo otroci odzvali samo na slikovni material, ne pa tudi na druge podatke.

Pozornost je treba posvetiti raznovrstnosti materiala, tako da so enako zastopani spol, rasa, poklic, starost, nacionalna pripadnost in kultura, vključno s subkulturami. Izbrane naj bodo podobe s severa, juga, vzhoda in zahoda, iz različnih naravnih in družbenih okolij. Prav tako je treba imeti v mislih, da lahko na otroke vplivajo tudi velikost in barve posamezne slike, zato je treba svojo slikovno zbirko oblikovati tako, da bodo izbrani materiali po velikosti in tehniki tiska čim bolj homogeni.

PEDAGOŠKI GOVOR

Izrednega pomena je tudi, kako odrasla oseba otroka spodbuja in ga usmerja pri razvijanju pripovedi. Predlogi, o kateri temi naj otrok pripoveduje, ali pa natančna vprašanja, ki spremljajo pripovedovanje in vodijo/posegajo v temo pripovedi (npr.: *In kaj se mu je zgodilo? In kam je šel? In kdo je potem prišel? In kakšen je bil?*), nespodbudno vplivajo na razvoj otrokove pripovedi in s tem na pripovedovalne zmožnosti.

Naj navedemo nekaj pozitivnih spodbud za razvijanje pripovedovalne zmožnosti, ki so se nam v raziskavi pokazale kot učinkovite:

- odprta vprašanja (nedoločena vprašanja, ki otroka spodbujajo: *In potem? Kaj se je zgodilo? Še pripoveduj.*);
- vprašanja, ki zahtevajo kompleksne odgovore (vprašanja, povezana z dejanji nastopajočih oseb, z njihovim namenom, načinom, vprašanja, povezana z vrednotenjem značaja ali zmožnosti oseb);
- otroke spodbuditi, da ugibajo (npr. povemo samo del zgodbe in otroke vprašamo, naj povedo, kaj se bo zgodilo in zakaj);
- dobesedno ponavljanje otrokovih izjav (parafrazirano ponavljanje otrokovih izjav, pri tem pa je treba upoštevati otrokov komunikacijski namen);
- ponavljanje otrokovih izjav z dopolnjevanjem, na primer otrok reče: »Zajec.« Vzgojitelj dopolni: »Beli zajec, ki hitro teče.«

3.3 Književnost v vrtcu

Pri književni vzgoji v vrtcu si prizadevamo, da bi otroke seznanili s književnostjo in jim dali možnost, da jo doživljajo. Povezujemo sprejemanje književnosti v vrtcu in doma ter jih navajamo, da doživljajo literarna besedila, ki jih beremo, pripovedujemo oziroma uprizarjamo. Že v predšolskem obdobju namreč otroci razvijajo tudi literarno zmožnost, ki je del splošne sporazumevalne zmožnosti, in sicer Alenka Žbogar (2015: 74) v literarno zmožnost med drugim uvršča zmožnost različnih – tako emotivnih kot kognitivnih – vsebin prek različnih prenosniških dejavnosti. Literarna zmožnost pri posamezniku že od zgodnjih let spodbuja dojemanje kognitivnih, jezikovnih in sociokulturnih dimenzij pisnih in ustnih besedil na učinkovit in dialoški način (Reyes-Torres 2014: 43 v Zajc 2023: 27). Po Krakar Vogel (2013) in Žbogar (2015) literarna zmožnost kot del sporazumevalne zmožnosti nanjo tudi povratno vpliva. Eden od argumentov za to je kompleksna raba jezika v literarnih delih (Zajc 2023: 36).

Motivacija za literarno branje, torej tudi branje kakovostne mladinske književnosti, izvira iz potrebe po doživljanju umetniškosti, tj. hkratnosti spoznavne, etične in estetske funkcije umetnostnega besedila. Ni dovolj, da besedilo v vrtcu le preberemo, o prebranem se je treba tudi pogovarjati, besedilo in s tem svoje literarnoestetsko doživetje vrednotiti, dograjevati, preoblikovati. Otrokovi spontani, subjektivni odzivi na besedilo – torej njegovo lastno branje – so izhodišče sodobnega književnega pouka.

3.3.1 Vzgoja bralca

Kot meni Kesič Dimic (2012), je učenje branja kot učenje katerekoli veščine. Poteka vseskozi z veliko vaje, ob pomoči odraslih. Enako kot učenje plesa, vožnje s kolesom in kuhanja otroci razvijajo bralne (in pisalne) navade na določeni razvojni stopnji:

- otroku začnemo brati že takoj po rojstvu, ker tako spodbujamo njegovo poslušanje, čustveni odnos in učenje osnovnih izrazov;
- otroku glasno beremo vsak dan v nemotečem okolju, ne samo pred spanjem ali pred kosilom, v jutranjem času naj bo branje osrednja dejavnost (dodala B. Baloh);
- vzgojitelj naj otroku pokaže, da tudi sam bere svoje knjige, tako bo otrokom pozitiven vzor;
- otroci morajo videti ostale pri branju, poslušati pravljice, postavljati vprašanja in se pogovarjati o prebranem. Tako kot vse oblike jezika tudi branje zahteva sodelovanje med ljudmi;
- branje in pisanje se razvijata vzporedno. Spodbujanje otroka k pisanju v vseh starostih (tudi če izgleda kot čečkanje) pomaga k razumevanju povezanosti branja in pisanja;

- otrok mora imeti v svojem okolju na razpolago veliko knjig, revij, slikanic in ostalega tiskanega gradiva (reklamna sporočila, prazna embalaža z napisi itd.).

Po *Kurikulumu za vrtce* (1999) bralna vzgoja poteka z doživljanjem in spoznavanjem temeljnih literarnih del za otroke. Otrok ob poslušanju in pripovedovanju pravljic ter drugih literarnih del razvija zmožnost domišljajske rabe jezika; spoznava moralno-etične dimenzije; s književno osebo se identificira in doživlja književno dogajanje; prepozna, uživa in se zabava v nesmiselnih zgodbah, rimah, različnih glasovnih in besednih igrah, šalah ter pri tem doživlja zvočnost in ritem; razvija sposobnost miselnega in čustvenega sodelovanja v literarnem svetu; posluša različne literarne zvrsti in spoznava razlike in podobnosti med njimi; spoznava besedo, knjigo kot vir informacij; doživlja ugodje, veselje, zabavo, povezuje estetsko in fizično ugodje in pridobiva pozitiven odnos do literature ter razvija sposobnost domišljajskega sooblikovanja in doživljanja literarnega sveta (predvsem podobo književne osebe in dogajalnega prostora).

3.3.2 Umetnostno in neumetnostno besedilo

Saksida (2008: 20–21) meni, da je ločevanje umetnostnih in neumetnostnih besedil zasnovano na pojmovanju funkcionalne pismenosti, motivacije za branje, različnosti besedilnih svetov obeh področij, raznolikosti besedila in tehnike branja. Oba podtipa se razlikujeta tudi glede na besedilno stvarnost.

V umetnostnih besedilih gre za zapleten soodnos zunajliterarnih in medbesedilnih izkušenj, ki se prepletajo v fiktivni besedilni stvarnosti.

V neumetnostnih besedilih gre za jezikovno predstavljeno zunajliterarno realnost.

Za umetnostna besedila je značilen kompleksen jezik, za neumetnostna pa informativnost jezika, meni Saksida (2008). To mnenje nas vodi v razmišljanje, koliko je za otroke od prvega do šestega leta starosti, ko še ne govorimo o periodizaciji in vrstah besedil, smiselno ločevati med umetnostnimi in neumetnostnimi besedili. Za otroka od prvega do šestega leta starosti je najbrž besedilo nevtrarno, pomemben pa je didaktični pristop, kako otroku besedilo ponudimo in kako ga vodimo v razmišljanje o njem ter njegovo podoživljanje. Ne moremo z gotovostjo trditi, da je za neumetnostna besedila dovolj samo informativnost jezika, saj je za kakovostna neumetnostna besedila nujna tudi kompleksnost jezika. To še posebno velja za pripoved, če izviamo iz njene notranje zgradbe (zasnova, zaplet, vrh, razsnova, razplet, vrednotenje, presoja/ocenitev dogodkov).

Omenjene razlike, tako Saksida (2008: 20–21), dokazujejo, da ločevanje področij ni nikakršen strokovni apriorizem, pač pa prihaja iz globljih strukturnih določil umetnostnega in neumetnostnega besedila, zato se pojavlja tudi v tujih kurikularnih zasnovah.

Umetnostna besedila ločimo od neumetnostnih tudi glede na cilj branja. Grosman (2006b: 74) meni, da medtem ko pri branju umetnostnih besedil puščamo prosto pot svoji domišljiji in čustvom pri predstavah o dogajalnem okolju, dogajanju in osebah, imamo pri branju za pridobivanje podatkov opraviti z dejanskim svetom in njegovimi vidiki ter vzroki za sedanje ali preteklo stanje stvarnosti.

O branju in njegovih vrstah piše tudi Kordigel Aberšek (2008: 37), ki meni, da »branje ni enako branju«. Različni tipi besedil zahtevajo različne pristope ali tako imenovane bralne strategije. Dobro branje neumetnostnih (tako imenovanih pragmatičnih) besedil, tako Kordigel Aberšek (prav tam), pomeni, da bralec razume, kar bere. Dober bralec zaznava besedilne informacije in jih je sposoben povezovati v smiselno pomensko celoto glede na logiko samega besedila in glede na njegovo lastno miselno shemo. Po Kordigel Aberšek (prav tam) bralna strategija neumetnostnega besedila predvideva, da si bo bralec, kar prebere, tudi zapomnil in si bo prebrano po potrebi kasneje znova priklical v spomin ter z branjem pridobljene podatke znova uporabil. Razvita sposobnost literarnoestetskega branja pa je po Kordigel Aberšek (prav tam) pogoj za razvito sposobnost ustvarjalne komunikacije z literarnim besedilom, torej za zaznavanje in prepoznavanje enkratnosti in lepote literarnega besedila. Kot meni avtorica (prav tam), je cilj literarnoestetskega branja dialog z literarnim besedilom in iz tega izhajajoče literarnoestetsko doživetje.

Tako Saksida (2008) kot Grosman (2006) in Kordigel Aberšek (2008) ločijo dve vrsti branja, in sicer literarnoestetsko in pragmatično. Literarnoestetsko branje od pragmatičnega ločijo predvsem:

- motivacija (namen branja);
- stvarnost (besedilni svet, ki nastaja ob branju v bralčevi zavesti);
- jezik (raba značilnih funkcijskih zvrsti jezika);
- tehnika branja.

LITERARNOESTETSKO BRANJE	PRAGMATIČNO BRANJE
<p>literarno (<i>branje književnih besedil z umetniško vrednostjo</i>)</p> <p>evazorično (<i>branje zabavnih oziroma trivialnih besedil</i>)</p>	<p>informacijsko</p> <p>poljudnoznanstveno</p> <p>strokovno</p> <p>znanstveno</p>

Preglednica 2: Branje glede na funkcijsko zvrst (povzeto po Saksida 2008).

Motivacija za literarno branje, torej branje umetnostnega besedila, izvira iz potrebe po doživljanju umetniškosti, tj. hkratnosti spoznavne, etične in estetske funkcije umetnostnega besedila (Grosman 2004: 63–79). Motivacija za branje neumetnostnega besedila pa izhaja iz potrebe, da iz besedila pridobimo zaželene podatke.

Haramija (2008: 421–422) posebej opozarja, da mora vzgojitelj pri svojem delu ločevati funkcijo leposlovne književnosti od informativnih knjig. Obe vrsti knjig morata biti v vrtcu nenehno v uporabi, saj otroka z dvema tipoma knjig navajamo na dva tipa poslušanja oziroma (pozneje) branja: na literarnoestetski in pragmatični tip branja. Informativne/stvarne slikanice zastopajo skoraj vse znanstvene vede, seveda pa so prilagojene otrokovi starosti in njegovi zmožnosti razumevanja in spoznavanja novega.

Kot navaja Haramija (2012), vzgojitelj kot profesionalni posrednik v vrtcu odloča o gradivu, ki ga bo bral otrokom, pri čemer bi moral upoštevati naslednje kriterije:

- kakovost dela (spoznavna, etična in estetska vrednost besedil in ilustracij);
- skladnost s kurikulumom (temeljna dela);
- razmerje med branjem domače in prevedene literature;
- razmerje med branjem kanonske (klasične)²⁸ in sodobne literature;
- primerna vsebina glede na starost otroka;
- primerna oblika knjige (zgibanka, slikanica, ilustrirana knjiga);
- primerna dolžina besedila (približno toliko let, kot ima otrok, toliko strani besedila zmore poslušati);²⁹
- upoštevanje drugih dejavnikov (npr. letni časi,³⁰ interes otroka itd.).

Kurikulum za vrtce (1999) sam po sebi ne ponuja izbora književnih del. Vzgojitelj pri izbiri besedil ni vezan na konkretna književna besedila, kar je lahko prednost (nabor besedil je lahko širši, pestrejši) ali pa slabost (besedila niso ustrezna z vidika kriterijev za kakovostno otroško književnost). Medved Udovič (2005: 83–98) meni, da kakovostna književnost omogoča globlje dožemanje človeških možnosti, kot jih omogočajo le otrokove stvarne izkušnje, in spodbuja odzivanje na celovito prikazano

²⁸ Menimo, da ni nujno, da je kanonska literatura izključno klasična. Kanon razumemo kot zbirko znanih in pomembnih del, ki se odlikujejo in od ostalih ločijo predvsem zaradi svoje notranje in splošne vrednosti ter kakovosti.

²⁹ V tem se s Haramijo ne moremo popolnoma strinjati, za nas je pomembna kakovost jezika, primerna starostni stopnji otrok, njegova neosiromašenost, nezapletenost, preprostost umetniškega jezika, torej tropov in figur, ne pa povezava med otrokovimi leti in stranmi.

³⁰ Tudi tukaj se s Haramijo ne moremo popolnoma strinjati, saj ravno ista avtorica v analizi ene svojih raziskav (2008: 425) navaja, da so najbolj zastopani tematski sklopi, ki kažejo na načelo medpredmetne horizontalne povezanosti, veseli december, jesen in zimski čas. Podobno ugotavljamo tudi pri lastni pedagoški praksi v vrtcu in škoda se nam zdi, da bi bila obravnava književnih del v večji meri povezana zgolj z letnimi časi.

domišljijско in realistično izkušnjo v pripovednem besedilnem svetu. Avtorica tudi navaja, da v zadnjih letih poteka v Sloveniji pospešeno izdajanje leposlovnih mladinskih knjig, prednjačijo prevedena dela, ki pa bi jih v prenekaterih primerih lahko označili za trivialna. Poenostavljene pripovedi s stereotipnimi zgodbami s srečnimi razpleti imajo malo skupnega s pravo pravljico naravnostjo tako ljudskih, klasičnih kot sodobnih kratkih pravljic in z njihovimi globljimi sporočili.

Vzgojiteljeva/vzgojiteljčina književna izbira naj bi bila torej pretehtana in naj ne bi bila prepuščena trenutnemu navdihu ali naključju. V predbralnem obdobju so izrednega pomena izbira knjig (kaj bo vzgojitelj/vzgojiteljica bral/a), vrsta izbranega književnega dela (poezija, proza, ljudska, umetna, klasična, sodobna), dolžina izbranega književnega dela, čas, ki ga vzgojitelj nameni branju (kdaj vzgojitelj bere – vsak dan, enkrat tedensko, ob posebnih dnevih, pred spanjem, pred kosilom itd.), ponavljanje branja (kolikokrat vzgojitelj prebere književno delo) in dejstvo, ali bo vzgojitelj otroku sploh bral ali bo branje prepuščal neprofesionalnemu posredniku (največkrat družini), ki knjige izbira po osebnih kriterijih, torej nima zastavljenega cilja, temveč knjige izbira zgolj naključno.

Otrok mora besedilo večkrat slišati, da si na podlagi slišane ustvari lastno pripovedovalno shemo, vzgojitelj/vzgojiteljica se mora z otrokom o literarnem delu pogovarjati, tako da vprašanja usmeri v gradnjo pripovedovalne sheme, otrok mora literarno delo doživeti v različnih situacijah v povezavi z različnimi vejami umetnosti in nato tudi samostojno tvoriti najprej slišano, kasneje pa novo pripovedno besedilo.

Kot piše Haramija (2012: 5), je bralna značka nastala zato, da bi promovirala sodobne slovenske avtorje, in za predšolske otroke pomeni obliko družinskega branja. Ker se predšolska bralna značka ukvarja s specifično populacijo nebralcev, je v tem primeru nujno sodelovanje profesionalnega posrednika (vzgojitelja/vzgojiteljice) z neprofesionalnim (starši). Nobena dejavnost za spodbujanje družinskega branja ni namenjena kontroli staršev, kaj, koliko, kdaj berejo otrokom, temveč pomeni le spodbudo, da bi bili otroci tudi doma deležni branja kakovostnih knjig, meni Haramija (prav tam). Kriteriji za izbiro literarnih in informativnih/stvarnih knjig za spodbujanje družinskega branja so enaki tistim, ki smo jih že navedli pri izbiri knjig za branje v vrtcu (kakovost, tema, primerna starostni skupini, kanonska dela, sodobna in klasična dela, domača – ker bralna značka promovira slovenske avtorje, naj bo teh več kot petdeset odstotkov – in prevedena dela, dolžina besedila). Haramija (prav tam) navaja, da se priporočila za branje najlažje uveljavijo z bralnimi seznamami. Ti naj ne bodo predolgi, dopuščajo pa naj izbiro otrokom in staršem, katero knjigo bodo brali (iz predhodnih raziskav, tako Haramija, se je pokazalo, da optimalen seznam vsebuje dvajset do trideset priporočenih knjig), in sicer tako poezijo, prozo kot dramatiko, lahko pa tudi neumetnostna (informativna) besedila/stvarne slikanice. Kakovostni seznam knjig so spodbuda, da starši otrokom preberejo več del, hkrati pa se izognemo vnosu trivialne literature v vrtec. Ker vzgojitelj/vzgojiteljica pozna

vs a dela (tovrstno pričakovanje je seveda nemogoče, če bralnih seznamov ni, saj vzgojitelj ne more prebrati vseh literarnih del), se z otrokom pogovarja o prebranem.

Haramija (prav tam) predstavlja dve metodi spodbujanja družinskega branja:

- bralna značka: starši in otrok s priporočenega seznama preberejo nekaj literarnih del, o katerih se otrok pogovori z vzgojiteljem;
- bralni nahrbtnik je rdeč in ima znak bralne značke. Vzgojitelj je tisti, ki vodi to vrsto družinskega branja in daje navodila, starši doma otrokom berejo, otroci pa v vrtcu predstavijo knjigo. Bralni nahrbtnik je oblika bralne značke. Razlika je v tem, da vzgojitelj izbira knjige, ki jih da v nahrbtnik (npr. tri dela ali več in potem družina izbere, kaj bo brala; dogovoriti se je tudi treba, ali bodo vsi otroci dobili v nahrbtniku iste knjige ali ne), in določi, kako dolgo bodo imeli otroci nahrbtnik s knjigami doma (kar je prednost predvsem tam, kjer splošne knjižnice ni v bližini).

Poudariti je treba, da je bralna značka neobvezna dejavnost, torej imajo starši tudi možnost, da izberejo, ali bo njihov otrok pri tej dejavnosti sodeloval. Bralna značka nikakor ne sme postati kontrola staršev, ali svojemu otroku berejo, kar pa se v praksi pogosto dogaja. Poudariti je tudi treba, da sta edino dve navedeni obliki tisti, ki ju priporoča Bralno društvo Slovenije, pod okriljem katerega se bralna značka izvaja. Kot je razvidno iz naše raziskave, pa tudi iz večletnega opazovanja med nastopi študentk pri jezikovni vzgoji, vzgojiteljice poimenujejo predšolsko bralno značko različno: *Pravljlična torba*, *Beremo skupaj s starši*, *Palček Bralček*, *Potujoča pravljica*, *Bralni nahrbtnik*, *Bralna maskota*, *Cici bralna značka*. Ob tem staršem in otrokom postavljajo različne zahteve: od beleženja vtisov ob branju, izdelovanja določenih rekvizitov, domačega risanja na temo do maskote, ki potuje skupaj z nahrbtnikom in z otrokom preživlja prosti čas. Na tak način vzgojitelj obremeni neprofesionalnega posrednika in mu hote ali nehote na ramena naloži težje breme, kot ga ta lahko nosi.

Družinsko branje je pomembno. Otroci, ki jim starši pogosto berejo otroško literaturo, imajo več možnosti, da v življenju postanejo dobri bralci in govornici,³¹ s čimer je povezan tudi kasnejši šolski uspeh, s tem pa je, kot vemo, zaznamovana posameznikova življenjska pot. Žal pa vsi otroci niso deležni enakih spodbud, saj se dandanes prevečkrat zgodi, da družinsko branje oziroma prebiranje knjig zaradi sodobnega življenjskega sloga nima pravega pomena. Vzgojitelj kot profesionalni posrednik bi se moral tega zavedati, situacijo opaziti in v takih primerih odpraviti primanjkljaj, ki lahko otroka trajno zaznamuje.

V *Kurikulumu za vrtce* (1999) je zapisano, naj bi se otrok v predšolskem obdobju srečal tudi z besedili, ki niso literarnega, ampak informativnega/stvarnega značaja. Kot navaja Haramija (2008: 422), je informativna/stvarna literatura namenjena

³¹ Wray in Medwell 2002 v: Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006 idr.

spoznavanju različnih ved, ki jih v knjižni/slikaniški obliki otrok spoznava s pomočjo ilustracij, posrednik pa bere (priporoča) besedilo. Informativne/stvarne slikanice so prilagojene otrokovi starosti in njegovi spoznavni zmožnosti, predstavljajo pa živali, rastline, skrb za telo, obisk pri zdravniku, v galeriji, gledališču, knjižnici, prikazujejo prevozna sredstva, pomembne zgodovinske dogodke, geografske značilnosti, barve, oblike, števila, so namenjene učenju drugega/tujega jezika, predstavljajo različna verstva, kulture ipd. Prav zaradi narave tovrstnih besedil je nujno, da jih otrok lista in prebira z odraslo osebo, ki odgovarja na otrokova vprašanja in razjasni posamezne probleme, ki se otroku porajajo med poslušanjem besedila in po njem. Otroci se ob tovrstni literaturi učijo in tako gradijo svoj spoznavni svet z različnih znanstvenih področij, hkrati pa si ob njihovem poslušanju gradijo pripovedovalno shemo, potrebno za tvorjenje neumetnostnega besedila.

3.3.3 Izbor dobre knjige

Za vzgojitelje in vzgojiteljice je lahko pomemben vodnik po kakovostni izbiri leposlovnih in informativnih/stvarnih knjig za otroke v predbralnem obdobju Pregled knjižne produkcije, ki ga vsako leto pripravlja Mestna knjižnica Ljubljana, Pionirska – center za mladinsko književnost in knjižničarstvo. Priročnik je dosegljiv v tiskani različici in na spletni strani Mestne knjižnice Ljubljana. Kot navaja Haramija (2012), seznam ponuja zapise vseh izdanih mladinskih knjig za posamezno leto. Urejen je po dveh kriterijih, in sicer za leposlovje po književnih zvrsteh in primerni starostni stopnji za otroka in temeljnih kategorijah UDK za informativne knjige. Posamezne knjige so na kratko opisane, dodane so jim ključne besede.

Menimo, da ni nujno, da je kanonska literatura izključno klasična. Kanon razumemo kot zbirko znanih in pomembnih del, ki se odlikujejo in od ostalih ločijo predvsem zaradi svoje notranje in splošne vrednosti ter kakovosti.

Posegajmo po izvirnih besedilih, saj priredbe praviloma siromašijo jezikovno bogastvo posameznega avtorja. Neustrezne so tudi priredbe knjig, ki so narejene po risanih filmih. Pri prevodnih slikanicah je pomemben prevajalec, pri izvirnih slovenskih pa (priznani) avtor s prečiščenim jezikom.

Prava pot branja slikanic so branje izvirnikov, celotnih besedil in ne le odlomkov, branje v nadaljevanjih, večerno branje ipd. Originalnih slikanic ne spreminjamo in jih ne potvarjamo. Z otrokom se o prebranem pogovarjamo. Izbiro slikanice in dejavnosti s slikanico skrbno načrtujemo in jih ne prepuščamo naključju. Razvoj občutka za lepo, sposobnost ločiti dobro literarno, likovno ali glasbeno delo, je sad dolgotrajnega razvoja, učenja in vzgajanja. Le tako otroka uvajamo v svet prave literature, ga spodbujamo in usposabljammo za doživljanje kakovostne literature ter ga doživljajsko bogatimo.

Blažič (2005) opozarja, da je treba vsako delo kritično brati/gledati in preveriti, ali poskuša avtor izbrano snov na silo – ali na videz – približati otroku z osladnostjo, posebitvami pomanjšanih otrok, živali, igrač, rastlin, nebesnih znamenj, izmišljenih bitij s površno psihologijo, slabotno motiviranostjo dogodkov, nespretnim pripovedovanjem – tako seveda ne more nastati umetniško prepričljivo delo. Taki avtorji vede ali nevede izkoriščajo pomanjkanje literarne kritike na področju mladinske književnosti v samopromocijske namene.

Kako izbrati književno besedilo?

- Pri izbiri besedil moramo upoštevati lastne občutke in želje ter interese otrok.
- Kakovost in raznolikost naj bosta temeljna kriterija izbora.
- Besedila, ki spodbujajo otrokovo ustvarjalno in subjektivno sprejemanje besedila.
- Iskali bomo pravljíčne zgodbe z nepretrganim potekom dogodkov, nepretrganim dogajanjem, brez obsežnih opisov, premišljevanj in čustvovanj glavnih junakov.
- Zgodbo naj sestavlja čim več otoku znanih elementov (živali, ljudje, predmeti), ki nastopajo v novih, neobičajnih zvezah.
- Zgodbe naj imajo po možnosti določeno število ponavljanj, pri katerih si otrok spočije svojo domišljijo.

Od četrtega do sedmega leta starosti otroci potrebujejo: zgodbe z veliko ponavljanja; čisto linearno dogajalno shemo brez zastranitev; ponavljajoče se govorne vzorce; govorne dejavnosti; zgodbe, v katere se lahko dejavno vključijo; zgodbe, ki ponujajo veliko možnosti za dejavnosti poglobljanja.

Priprava vzgojitelja/vzgojiteljice na branje književnega besedila

Vzgojitelji in vzgojiteljice igrajo ključno vlogo pri razvijanju bralne pismenosti in literarne občutljivosti pri otrocih. Pri branju književnih besedil se vzgojitelj/vzgojiteljica sooča s pomembno nalogo, da otrokom omogoči bogato bralno izkušnjo, ki bo spodbujala razumevanje, analizo, kritično razmišljanje, predvsem pa doživljanje literarnega besedila. Strokovna priprava vzgojitelja/vzgojiteljice na branje književnega besedila vključuje več ključnih korakov, ki jih je treba upoštevati. Vzgojitelj/vzgojiteljica se mora najprej odločiti, katera književna besedila bo otrokom prebral. Kot je že bilo navedeno, je pri izboru treba upoštevati starostno primernost besedil, interese otrok, tematike, ki se navezujejo na njihov vsakdan, ter literarno, estetsko ter spoznavno kakovost besedila. Pomembno je, da vzgojitelj/vzgojiteljica izbere raznolika besedila, ki omogočajo raziskovanje različnih literarnih žanrov, avtorjev in kultur. V slovenskem prostoru že vrsto let lahko posegamo po Priročnikih za branje kakovostnih mladinskih knjig, v katerih Pionirska – center za mladinsko književnost in knjižničarstvo ovrednoti vsakoletno knjižno produkcijo za otroke in mladino. V priročnikih slovenski strokovnjaki in poznavalci mladinske književnosti

pripravijo izbor kakovostnih književnih naslovov za otroke in mladino po starostnih obdobjih.

Strokovno branje in razumevanje literarnega besedila

Preden vzgojitelj/vzgojiteljica prebere besedilo otrokom, se mora sam/a temeljito seznaniti z njim. To vključuje bralno razumevanje, analizo vsebine, karakterizacijo likov, raziskovanje literarnih tehnik in sloga ter razumevanje konteksta besedila. Vzgojitelj/vzgojiteljica mora tudi prepoznati morebitne elemente, ki bi lahko bili za otroke izziv pri razumevanju, in pripraviti strategije za njihovo obravnavo. Prvo branje besedila je vedno branje odraslega in lastno razumevanje besedila. Pri tem vzgojitelj/vzgojiteljica kot odrasli bralec poišče v besedilu motive (so sestavni elementi teme), temo (o čem je govora v besedilu) in sporočilo (kaj nam besedilo sporoča/pove).

Drugo branje besedila je predvidevanje hipotetične otroške recepcije (branje skozi oči otroka), kar omogoča razumevanje, kako mladi bralci dojemajo in interpretirajo literaturo. Ta korak nam pomaga razširiti našo perspektivo in oblikovati bolj prilagojene pristope k posredovanju literature otrokom. Ob drugem branju se skuša vzgojitelj/vzgojiteljica vživeti v potencialnega bralca – otroka in skozi njegove oči določiti motive, temo, sporočilo, opazuje prvine za razvijanje bralne sposobnosti in predvidi možnosti za aktualizacijo književnega besedila.

Pri tem je pozoren oz. pozorna na:

- prvine besedilnega sveta: predstavljanje oziroma konkretizacijo, zaznavanje dogajalnega prostora, časa, literarnega/domišljjskega sveta, ilustracij;
- literarne osebe: prepoznavanje in poimenovanje oseb, opazovanje njihovih lastnosti (dobra – slaba), njihovega govora, kar otroci navadno povežejo z lastnim izkušenskim svetom ter se tako identificirajo s književno osebo;
- razumevanje in doživljanje zgodbe: razumevanje zaporedja dogodkov in otrokovo doživljanje zgodbe;
- perspektivo in fokalizacijo: opazovanje zornega kota pripovedovanja (perspektiva) in opazovanje dogajanja v zgodbi (fokalizacija); zaznavanje različnih perspektiv omogoča tudi sprejetje pogledov drugega;
- raziskovanje literarnih elementov: vzgojitelj/vzgojiteljica naj otrokom pomaga raziskovati različne literarne elemente, kot so simboli, metafore, prispodobe, dialogi, slogovne posebnosti in pripovedni slog; to jim bo omogočilo boljše razumevanje umetniških vidikov besedila ter razvoj literarne občutljivosti.

Otroška literatura je namenjena razvoju bralnih spretnosti, spodbujanju domišljije in etičnemu razvoju otrok. Ko avtorji ustvarjajo otroško literaturo, morajo premišljevati o načinu, kako bo delo dojeto in prebrano s strani ciljne občinstva. Predvidevanje hipotetične otroške recepcije pomeni, da morajo avtorji prevzeti otrokovo perspektivo, razumeti njihove miselne procese, čustva in interese ter upoštevati

njihov bralni razvoj, na vzgojiteljih in vzgojiteljicah pa je, da izbirajo taka besedila, ki so najbolj vpeta v otrokov spoznavni in etični svet. Pri predvidevanju hipotetične otroške recepcije je pomembno upoštevati tehnično zahtevnost besedila, slog pisanja ter izbiro tem in tematik. Poleg tega je treba upoštevati tudi kulturne razlike in raznolikost, saj otroci iz različnih kulturnih in jezikovnih okolij lahko dojemajo isto besedilo na različne načine. Literarna dela bi se morala odražati v raznolikosti likov, situacij in izkušenj, s čimer bi omogočila otrokom, da se poistovetijo s protagonistami in njihovimi izkušnjami. Vzgojitelj/vzgojiteljica naj otrokom pomaga najti povezave med prebranim besedilom in njihovim vsakdanjim življenjem. To lahko vključuje v pogovor o moralnih dilemah, etičnih vprašanjih, kulturnih vidikih in drugih temah, ki se pojavljajo v besedilu.

Pomembno je, da je v predšolskem obdobju vzgojitelj/vzgojiteljica promotor branja in po Pregelj (2015) spodbuja uživanje v branju literarnih besedil, spodbuja neposredni stik s celotnim literarnim besedilom, spodbuja polnočutno zaznavanje in doživljanje oblikovnih posebnosti besedil ter posameznih literarnih zvrsti, spodbuja komunikacijo z besedilom in o besedilu, da vzgaja otroke v bralce z vzpostavljanjem okolja, ki omogoča pozitivno izkušnjo z literarnim besedilom.

Strokovna priprava

Postavitev cilja in izbor ciljev

Pred branjem književnega besedila je ključno postaviti cilje, ki jih želimo doseči pri otrocih. To vključuje razumevanje glavne zgodbe, identifikacijo glavnih likov, prepoznavanje pomembnih tem in sporočil ter spodbujanje kritičnega razmišljanja. Cilji branja se lahko razlikujejo glede na starostno skupino otrok.

Motivacija

Motiviranja za branje po Sarto (2015) ni mogoče enačiti s poučevanjem branja. Če bi poučevanje zadoščalo, bi bili vsi, ki končajo šolanje, avtonomni bralci. Raziskave pa kažejo, da temu ni tako. Mehiški raziskovalci (Sarto 2015) vzroke za podobne rezultate povsod po svetu pripisujejo predvsem branju z utilitarnimi cilji (branje, da bi se iz literature nečesa naučili), predvsem kot izhodišče za učenje in pomnjenje. Do podobnih rezultatov je prišla tudi Baloh v raziskavi o mnenju vzgojiteljev in vzgojiteljic o razvijanju sporazumevalne zmožnosti v vrtcu (2020). Zato Sarto (2015) kot bralno-motivacijsko strategijo v ospredje postavlja igro, ki je močan motivacijski dejavnik, saj učenje povezuje z užitkom in čustvi, po drugi strani pa otroku daje možnost, da lahko sam po svojih zmožnostih, v svojem tempu in na sebi lasten način eksperimentira s sestavljanjem pomenov prebranega literarnega besedila.³² Zavedati se moramo, da

³² Več o tem lahko preberete v poglavju o pripovedovanju ali v: Baloh, B. (2019c) *Umetnost pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu*; v Baloh, B. in Kobal, S. (2022) *Povej mi zgodbo: strokovna monografija s podpornimi strategijami za ustvarjalno pripovedovanje*.

je branje velik intelektualni napor, zato se sami težko urimo v branju, ne da bi za to prejeli zunanje dražljaje in napotke. Sarto (2015) je mnenja, da je branje težko, če nanj nismo miselno pripravljeni, zato je faza uvodne motivacije, ki služi pripravi na branje, izrednega pomena.³³

Aktivno branje in interpretacija

V predšolskem obdobju je večina otrok še nesamostojnih bralcev, zato sta izrednega pomena aktivno branje in interpretacija. Pri branju književnega besedila je pomembno, da vzgojitelj/vzgojiteljica spodbuja aktivno sodelovanje otrok. To lahko doseže z vprašanji, spodbujanjem razprave, uporabo likov in predmetov za vizualno interpretacijo besedila ter ustvarjanjem vzdušja, ki spodbuja empatijo do likov in njihovih izkušenj. Otroci pripovedovanje zgodb predvsem poslušajo, vendar ga obenem sprejemajo tudi z drugimi čutili (vid, voh, tip, lahko tudi okus) in ga čustveno doživljajo.

Kot meni Plut Pregelj (2012) ima človek lahko vse druge možnosti za poslušanje, toda če ne želi poslušati, bo govorno sporočilo zanj le nepomemben zunanji hrup. Za uspešen proces poslušanja mora biti človek voljan in pripravljen poslušati. Brez njegove volje, energije in npora namreč ni poslušanja. Slišimo avtomatično, poslušamo pa samo takrat, kadar smo voljni usmeriti svojo pozornost na zvok in/ali govorca. Plut Pregelj (2012) govori o aktivnem in pasivnem poslušanju. Meni (prav tam), da je splošna pripravljenost na poslušanje pridobljena lastnost socialno zrele in razvite osebnosti, vendar jo občutno zaznamujejo tudi vrednote in naravnost socialnega in kulturnega okolja. Po Plut Pregelj (2012) je poslušanje prva jezikovna dejavnost, saj otrok najprej posluša in šele nato spregovori. Poslušanje je po njenem mnenju temelj razvoja celotnega jezika, ne samo govorjenja.

Pri pripovedovanju v vrtcu, torej načrtovanem govorno - poslušalskem sporazumevanju, da bi podkrepili govorjeno besedilo, navadno uporabljamo različna (didaktična) sredstva. Kot meni Plut Pregelj (2012) imajo večjo sporočilno moč konkretni (vidni, tipalni) spremljevalci, še posebej za mlajše poslušalce in seveda za vse tiste, ki jezik slabo obvladajo ali pa ga sploh ne. Vizualni pripomočki dajejo sporočilu nove informacije ali pa jih podkrepijo z drugačnim načinom predstavitve. Pri pripovedovanju v vrtcu s tem v zvezi govorimo o načelu nazornosti, ki pomaga otroku besedilo bolje razumeti in ga sčasoma posvojiti v tolikšni meri, da postane neločljivi del njegovega izražanja. Avtorica Plut Pregelj (2012) navaja, da je Albert Mehrabian (2007) ugotovil, da poslušalec v osebni govorno-poslušalski sporazumevanju le 7 % pomena posredovanega sporočila razbere iz besed, 38 % iz zvočnih spremljevalcev in kar 55 % iz vidnih spremljevalcev. Mehrabianove ugotovitve (2007) so znane kot pravilo sporazumevanja s tremi sestavinami ali

³³ Več o bralnomotivacijskih strategijah najdete v: Sarto, M. (2015) *Strategije motiviranja za branje: z izkušnjami slovenskih motivatorik in motivatorjev branja*.

3V (verbal, vocal, visual). Čeprav je zavedanje nebesednih sestavin govornih sporočil za uspešno sporazumevanje izrednega pomena, pa Mehrabian na koncu svojega dela vendarle opozarja, da je jezik najbolj učinkovito sredstvo za izražanje zapletenih in abstraktnih idej. Za poslušanje je zelo pomembno okolje, ki ga posamezniku za dejavnost ponudimo. Kot meni Plut Pregelj (2012) se poslušanje v manjših skupinah približuje osebnemu sporazumevanju, saj se lahko vsi člani skupine pojavijo v vlogi poslušalca in govorca. Poslušanje v velikih skupinah je po navadi informacijsko, otroci pridobijo nove informacije o neki vsebini, vendar te še zdaleč niso znanje.

Po branju književnega besedila je pomembno, da vzgojitelj/vzgojiteljica spodbuja pogovor in razmišljanje o prebranem ter podoživljanje prebranega. Otrokom naj omogoči, da izrazijo svoje misli, občutke in interpretacije na različne načine (besedno in nebesedno v povezavi z drugimi vejami umetnosti (likovno umetnostjo, glasbo, gibanjem, plesom, gledališkimi dejavnostmi ipd.) ter jih spodbuja k argumentiranemu razmišljanju. Ustvarjalne dejavnosti po branju književnih besedil so odličen način za spodbujanje otrokove domišljije in izražanja.

Raznolike dejavnosti za poglobljanje literarno-estetskega doživetja otrok po branju igrajo ključno vlogo pri spodbujanju njihovega razumevanja in uživanja v literaturi. S temi dejavnostmi otroci razvijajo kritično razmišljanje, komunikacijske veščine, domišljijo in empatijo, kar jim pomaga, da postanejo celoviti bralci, branje književnih besedil pa se tako spremeni v izjemno bogato in poglobljeno izkušnjo.

Komunikacijski model posredovanja književnosti

Predstavitev književnih del s pretežno otroškim naslovnikom je v vrtcu zasnovana kot vzgojiteljev/vzgojiteljčin dialog z besedilom in hkrati kot približevanje izbranega besedila ali slikanice skupini otrok. Takšen tip obravnave predpostavlja poseben tip estetske komunikacije, drugačne kot pri odraslem bralcu. Komunikacija v vrtcu je naslonjena na didaktično-metodični scenarij, saj izbrano književno besedilo narekuje tudi izbor ustreznega književnodidaktičnega modela, pri književni vzgoji je priporočen komunikacijski model (Marjanovič Umek 2001). Ta model je ključen za razumevanje procesa komunikacije med avtorjem, književnim besedilom in bralcem in kako se v književnih delih gradijo in prenašajo pomeni. Pri književni vzgoji v vrtcu izvaja vzgojitelj načrtovane dejavnosti na podlagi omenjenega komunikacijskega modela obravnave besedil, ki ga strokovnjaki (Krakar Vogel 1995, 2013, 2020; Kordigel Aberšek 2008; Saksida 2008; Blažič 2013, 2015; Medved Udovič 2005; Haramija 2008a, 2008b, 2012; Baloh 2015a, 2015b, 2019c, 2020, 2022; Melinc Mlekuž 2016, 2019; Pregelj 2015 in drugi) predstavljajo v okviru didaktike književnosti v slovenskem prostoru. Pri obravnavi umetnostnega besedila se upošteva določeno zaporedje korakov, ki predstavljajo različne faze interpretacije književnega besedila. Zaporedje korakov je torej stalnica, lahko pa se posamezne faze prilagodi glede na vsebino besedila (Saksida v Marjanovič Umek 2001: 103):

- *Uvodna motivacija* je faza, ko pripravimo otroka na literarnoestetsko doživetje in vzpostavljamo dialog med njim in besedilom. Na začetni stopnji lahko uspešno razvijamo otrokovo sposobnost doživljanja besedila s pomočjo igre, z napovedovanjem vsebine in s sodelovanjem odraslih. Obstajajo različne igre, ki se navezujejo na vsebino besedila: uporabljamo lahko igrače; ustvarjamo igro z besedami (z glasovi, rimami ali nenavadnimi besedami); zamislimo si lahko domišljijско potovanje s predmetom, ki je prisoten v obravnavanem umetnostnem besedilu, ali z igro *Kaj bi se zgodilo, če ...* (izmislimo si neko posebno okoliščino). Vsebine lahko napovedujemo s pripovedjo ali z izražanjem doživetij, ki se vežejo na temo besedila, s pogovorom ob ilustracijah, z ugankami, s predstavitvijo avtorja in knjige oziroma tako, da novo besedilo navežemo na neko že znano besedilo s podobno vsebino.
- *Napoved besedila in njegova umestitev* je kratka faza, v kateri se otroci pripravijo na doživetje, se umirijo in usmerijo pozornost na obravnavano besedilo.
- *Interpretativno branje* je branje, ko vzgojitelj/vzgojiteljica na zanimiv in dinamičen način pripoveduje ali bere umetnostno besedilo, pri katerem je pomembno upoštevati tudi okoliščine otrokovega sprejemanja besedila. Vzgojitelj/vzgojiteljica lahko ustvari posebno doživetje z branjem na pravljličnem stolu ali na primer tako, da povabi otroka v pravljlični kotiček.
- *Premor po branju* je kratek premor (nekaj sekund), da vzgojitelj/vzgojiteljica vzpostavi očesni stik z otroki in je namenjen otroku, da uredi svoja doživetja.
- *Izjava po branju* (vzgojitelj/vzgojiteljica s povedjo ali dvema povzame in potrdi doživljanje besedila).
- *Izražanje doživetij* je pogovor po prebranem besedilu, ko vzgojitelj/vzgojiteljica otroke spomni na prebrano zgodbo in jim ne vsiljuje takojšnje analize besedila, temveč jim dopusti, da izrazijo svoje spontane odzive. Z nadaljnjim pogovorom o besedilu lahko bistveno pripomoremo k razvijanju dialoga med otrokom in besedilom. V tej fazi lahko otrokom podamo razlago neznanih besed in jih spodbujamo k pogovoru o književnih osebah, k opisu izrazitih podob ali se pogovorimo o razpoloženju, ki ga vzbuja prebrano besedilo.
- *Ponovno branje književnega besedila* je tisto branje oziroma pripovedovanje, ko otrok besedilo globlje doživlja, opazi določene podrobnosti in ga doživlja z novega zornega kota na podlagi pogovora v predhodni fazi. Tudi temu drugemu branju lahko sledi krajši pogovor.
- *Poglabljanje literarnoestetskega doživetja* vzgojitelj/vzgojiteljica spodbudi z zastavljenjem novih ustvarjalnih in poustvarjalnih nalog, ki jih lahko otroci izvajajo individualno ali skupinsko. Doživetja lahko poglobljamo z različnimi domišljijскими in verbalnimi dejavnostmi, kot je na primer tvorjenje besedila po vzorcu, nadaljevanje in tvorjenje narobe pravljice, obnavljanje besedila ob slikah ali skupno učenje pesmice na pamet. Otrokom pa lahko poleg jezikovnih dejavnosti predlagamo tudi druge (ilustracija podobe, dramatizacija besedila,

poslušanje in petje pesmi, ples, gibalne igre, ki vključujejo osebe iz pravljice, izdelava knjige ali obisk knjižnice).

Ota (2016) ugotavlja, da okoliščin dela v vrtcih v Republiki Sloveniji ne moremo enostavno enačiti s situacijo v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji, saj so tu oddelki starostno heterogeni, otroci pa usvajajo istočasno najmanj dva jezika. Pri književni vzgoji sicer lahko uspešno uporabimo komunikacijski model tudi z dvojezičnimi ali večjezičnimi otroki, ki obiskujejo vrtec s slovenskim učnim jezikom v Italiji, vendar ga mora vzgojitelj/vzgojiteljica prilagoditi oziroma obogatiti s primernimi učnimi pristopi in z ustvarjalnimi didaktičnimi spodbudami. Spodbujanje branja besedil v vrtcu, katerih avtorji pripadajo tako slovenski kot tudi različnim kulturam, in uporaba premišljenih pristopov je temelj medkulturnega dialoga. Prav književnost mareč omogoča razvijanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti, pa tudi samozavedanje lastne kulturne identitete in odnos do lastne preteklosti, sedanjosti in prihodnosti (Medved Udovič 2011, Melinc Mlekuž 2016). Ota (2016) ugotavlja, da se lahko omenjenega modela poslužujejo tudi vzgojiteljice iz vrtcev s slovenskim učnim jezikom v Italiji, ki morajo pri načrtovanju svojega dela upoštevati italijanske Kurikularne smernice za vrtec in prvi šolski cikel (2007, 2012), saj so si načela in cilji slovenskih in italijanskih smernic na področju jezika zelo podobni. Vrtci s slovenskim učnim jezikom v Italiji pa vendar predstavljajo posebno realnost (skupine otrok so starostno heterogene in slovenščina je otrokom, ki obiskujejo te vrtce, prvi/materni, drugi ali tuji jezik), ki bi zahtevala, da bi vzgojitelji in vzgojiteljice prilagodili komunikacijski model književne vzgoje jezikovnim potrebam otrok z dvojezičnega območja. Glede na raznolikost otrok je naloga vzgojiteljev in vzgojiteljic, da v taki stvarnosti uporabijo didaktične pristope in spodbude, s katerimi bi vsem otrokom zagotovili uspešne in prilagojene učne izkušnje. Ota (2016) predlaga načela veččutnega poučevanja, ki temelji na modelu VAKOG in predvideva upoštevanje preferenčnih zaznavnih sistemov ter raznolikih učnih stilov otrok. V raziskavi je za izvajanje dejavnosti v povezavi s književnostjo uporabila razne didaktične spodbude, ki so imele različne učinke na otrokovo usvajanje in razumevanje besedišča. Vizualne spodbude (fotografije, ročno izdelana knjiga iz kartona, ekrani za lutkovno predstavo, igralne karte za tombolo) so se izkazale za najustreznejši material za opisovanje zunanjih lastnosti predmetov, ki so jih otroci sproti spoznavali in poimenovali, poleg tega so bile dobra spodbuda za otrokovo samostojno pripovedovanje pravljic. S pomočjo slušnih spodbud (glasba, zvoki, glasovi) so otroci boljše razumeli besedišče prebrane zgodbe, globlje doživljali pravljичno dogajanje in se lažje identificirali s književnimi osebami. To se je zgodilo tudi z okušanjem, vohanjem in s tipanjem predmetov, pri tem pa so otroci tudi spontano dodajali izrazom več pridevnikov, ki so jih asociirali s predmetom glede na lastne kinestetične izkušnje o njih. Vse omenjene spodbude so pokazale pozitivne učinke pri njihovi uporabi, za najučinkovitejšo spodbudo pa so se izkazale dejavnosti v obliki veččutnih iger. V te dejavnosti je Ota (2016) vključila vse tipe

čutnega zaznavanja s spodbujanjem otrok, da so bili dejavni in so usvajali ter širili besedišče na več načinov, na primer z odgovori na vprašanja ali s pogovorom o njihovih zaznavanjih po gibalnih nalogah, po poslušanju zvokov, tipanju, vohanju in okušanju jedi. S praktično raziskavo (2016) je avtorica ugotovila, da lahko dvojezični otroci s pomočjo slušnih, vidnih in kinestetičnih spodbud razumejo in usvajajo besedišče bolj celostno in imajo manj težav pri obravnavi novega besedila in neznanega besedišča, ker so jim novi koncepti in pojmi manj abstraktni in manj tuji. Pristop VAKOG je aplicirala na dejavnosti v okviru književne vzgoje in uspešno oblikovala komunikacijski model obravnave besedil na podlagi veččutnega pristopa. Na tak način so otroci lažje povezali književno dogajanje z lastnimi izkušnjami, zato se tudi lažje identificirali s književnimi osebami in tudi globlje doživeli književno besedilo. Ota (prav tam) ugotavlja, da taka pozitivna naravnost vzbuja v otrocih večjo pozornost in zanimanje za načrtovane dejavnosti s posledično boljšo zapomnitvijo obravnavanega besedišča in besedila. Otroci so zmožni razne veččutne vtise integrirati med seboj in usvajati pojme v njihovi celotni razsežnosti glede na vse značilnosti, ki so jih zaznali in spoznali z različnimi čuti. Ota (2016) ugotavlja tudi, da otroci s tako oblikovanimi didaktičnimi spodbudami usvajajo nove besede intuitivno in nezavedno, posredno se učijo eden od drugega in so zmožni v že usvojeno besedišče vključiti tudi pojme, ki so jih spoznali s pomočjo dejavnosti v okviru obravnavanega literarnega besedila. Prek igre uporabljajo jezik spontano za rešitev nalog in tudi kot sredstvo komunikacije z ostalimi otroki in odraslimi. Ugotavlja, da glede na to, da v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji otroci usvajajo slovenščino kot prvi/materni, drugi ali tuji jezik, lahko z igralnimi dejavnostmi upoštevamo priporočila za uspešno poučevanje drugega/tujega jezika, na podlagi katerih se vzgojiteljem in vzgojiteljicam svetuje, naj bo učenje čim bolj naravno in spontano ter naj se otroku skozi različne igralne dejavnosti nudi pozitivne spodbude pri učenju jezika. Ota izhaja iz dejstva, da so v vrtcih s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem včasih istočasno vključeni v oddelek vrtca bodisi triletni otroci, ki že poznajo slovenski jezik od rojstva in ga zato že nekoliko obvladajo, kot tudi pet- ali šestletni otroci iz italijanskih ali tujejezičnih družin, ki so se začeli seznanjati s slovenščino komaj z vstopom v vrtec in so zato pri uporabi jezika še negotovi. Ugotavlja, da se je z oblikovanjem sproščene in zanimive učne situacije omenjena heterogenost otrok v oddelku izkazala za pozitivno značilnost, saj so si mlajši in starejši ter bolj in manj jezikovno kompetentni otroci med seboj radi pomagali, se učili eden od drugega in posledično bolj spontano usvajali nove in utrjevali že poznane jezikovne prvine. Meni, da komunikacijski model književne vzgoje brez vključitve veččutnega pristopa ne bi bil tako uspešen na dvojezičnem območju, ker bi otroci težje razumeli obravnavno besedilo zaradi predhodnih jezikovnih primanjkljajev.

3.3.4 Analiza besedila

Raziskave kažejo, da natančna vprašanja, ki vodijo/posegajo v temo pripovedi (npr.: *In kaj se mu je zgodilo? In kam je šel? In kdo je potem prišel? In kakšen je bil?*), nespodbudno vplivajo na recepcijo književnega besedila.

Poglobljanje literarnoestetskega doživetja

V tej fazi otroku zastavimo ustvarjalne in poustvarjalne naloge. Doživljanje literature vzgojitelj/vzgojiteljica poglobi in razširi z domišljijskimi, besednimi, likovnimi, glasbenimi in drugimi dejavnostmi, jih vpleta v igro in spodbuja različne oblike otrokove ustvarjalnosti.

Pri tem lahko spodbudi: obnavljanje književnega besedila, (ustvarjalno) pripovedovanje, likovno, plesno ali glasbeno poustvarjanje, poustvarjanje v obliki simbolne igre, dramatizacije, igre vlog, izdelavo lastne slikanice, izdelavo makete dogajalnega prostora, izdelavo stenske freske (dolga skupinska risba), zbiranje besed iz zgodb: smešne besede, sladke besede, grobe besede ipd.

3.3.5 Lirsko besedilo

Poezija je tista literarna vrsta, ki zahteva posebno pozornost, saj zanjo v glavnem velja, da so njene zakonitosti težko dojemljive. Le redke otroke je namreč mogoče pripraviti do tega, da bi si sami izmislili pesem. Iz otroške ljudske poezije, ki je otroku najbližja (izštevanka, verzi, ki spremljajo otroške igre, zafrkljivke itd.), lahko sklepamo, katere so tiste značilnosti poezije, ki sestavljajo miselno shemo poezije pri zelo majhnem otroku. Izpostaviti je treba vsaj štiri sestavine:

- otrok si ob večkratnem poslušanju pesemskega besedila zamišlja *pesemsko sliko* in jo v svoji domišljiji dopolnjuje ob vsakem ponovnem poslušanju. Pesemsko sliko doživlja: s čutili (vid, sluh), sliko si zamišlja, sliko čustveno doživlja, sliko analizira, slika se navezuje na kontekst pesmi;
- *zvok* je enako pomemben ali pomembnejši kot besedni pomen. Mnoge besede v otroški pesemski tvornosti namreč služijo le temu, da ustvarjajo ritem in rimo. V izštevanki »besede« ne nosijo nobenega pomena, ampak so le glasovni material za ustvarjanje ritma;
- otroci *ritem* zaznavajo kot eno bistvenih, nezamenljivih in brez dvoma najpomembnejših lastnosti pesemskega besedila. Doživljanje ritma je pri otroku vezano na gib, zvok, vizualne elemente, vse naštetu pa se združi v ritmični igri. Na primer čustva jeze, sramežljivosti, strahu in osamljenosti lahko otrok izkusi skozi telesno gibanje oziroma ples. Tako njegova predstava postane bolj doživeta;
- rima se otrokom zdi bistveni pesemski element, saj je komajda mogoče najti otroško pesemsko obliko, kjer ne bi bilo strogega ujemanja soglasnikov in

samoglasnikov na koncu verzov (v Kordigel in Jamnik 1998: 12–18). Verze, ki se rimajo, in tiste, ki jih veže enakomeren ritem, si je lažje zapomniti kot svobodne verze in prav iz tega izhaja prepričanje, da otroci doživljajo rime v poeziji še posebej intenzivno. Otroci ritmične verze, povezane z rimami, tudi lažje recitirajo, kljub temu pa ne smemo dajati prednosti samo takim verzom.

Sodobna otroška poezija je sproščena domišljajska igra z namenom, da otrok v njej uživa in jo sprejema kot del svojega domišljajskega sveta. V predšolskem obdobju otroci sprejemajo poezijo spontano, domišljajsko, slušno in vizualno, zato je pri izbiri lirskih besedil treba upoštevati poetske interese otrok.

Glede na izbiro pesmi so za otroka pomembne naslednje sestavine pesmi, ki jih obravnavamo na način komunikacijskega modela: vsebina, besedna slika, zunanja zgradba, zvok (tudi onomatopoiija ali besedno slikanje), ritem, rima, ponavljanje (tudi refren), inverzija (obraten besedni red).

Če želimo, da bi branje pri otroku doseglo želene učinke z vidika otrokovega razvoja in učenja, moramo poudariti nekatera pomembna načela: otroku ne moremo brati kar nekaj mimogrede. Za branje si moramo vzeti čas, biti moramo umirjeni in zainteresirani, tako kot otrok. Pri branju ne smemo hiteti in ne izpuščati posameznih stavkov, odstavkov ali celo strani. Branje mora biti za otroka ritual. Knjige moramo otrokom ponuditi že takoj v prvem letu starosti. Nekatere morajo biti samo njegove, da jih lahko »sam« bere.

Spodbujati moramo tudi druge dejavnosti, v katere otroci prenesejo vsebino knjige (igra z lutkami, igra vlog ipd.). Vedno odgovarjamo na otrokova vprašanja, pa naj bodo enostavna ali zahtevna, otrok mora dobiti odgovor. Med branjem se moramo truditi, vključevati smiselne poudarke in intonacije, otroku omogočiti, da pri poslušanju prepozna, kdaj gre za nekaj veselega, strašnega (povzeto po *Kurikulu za vrtce* 1999).

3.4 Predopismenjevanje v vrtcu

Po *Kurikulumu za vrtce* (1999) in *La costruzione di competenze linguistiche nella scuola dell'infanzia* (2013) otrok spoznava simbole pisnega jezika ter razvija predbralne in predpisalne spretnosti.

3.4.1 Sodobno pojmovanje pismenosti

Pismenost je kompleksen proces, ki so ga psiholingvisti definirali na več različnih načinov. V ožjem pomenu je najpogosteje definirana kot človekova sposobnost branja in pisanja (Grginič 2005). Pismenost je dolgoročen proces. To je kontinuiteta med zgodnjo pismenostjo/porajajočo se pismenostjo (čečkanje, namišljeno branje) in konvencionalnim branjem in pisanjem ter govorjenjem in poslušanjem.

Cenčič (2000 v Grginič 2005) jo opredeljuje kot zapleteno, sestavljeno ter povezano dejanje in proces, ki ne obsega le branja in pisanja, ampak tudi govorjenje in poslušanje. Definicija pismenosti, ki je še natančnejša, vključuje tudi druge ustvarjalne in analitične sposobnosti ter znanja na določenem področju. Kot ugotavljata Pečjak in Potočnik (2011: 61), se proces pismenosti deli v tri faze:

- porajajočo se pismenost, ki vključuje prve, porajajoče se zametke sposobnosti, ki pomagajo otroku pri poznejšem učenju branja in pisanja – otrok se v tem obdobju pretvarja, da bere in piše, ter pismenost spoznava na zelo globalen način. Porajajoča se pismenost poteka v času vrtca. Učenje branja in pisanja torej ni nekaj, s čimer pri učencih začinjamo šele z vstopom otroka v šolo, ampak proces, ki ga s šolanjem otroka le bolj intenzivno in sistematično nadaljujemo na točki razvoja pismenosti, ki jo je ta že dosegel;
- začetno pismenost, ki jo otroci dosežejo predvidoma v prvem razredu osnovne šole. Otroci na tej stopnji razumejo abecedno načelo (vsaka črka ima svoj glas) in so sposobni povezovati posamezne črke z glasovi, te pa v besedo. Večino miselne energije porabijo za proces prepoznavanja besed. Za razliko od otrok, ki spadajo še v porajajočo se pismenost, imajo ti že predstavo besede;
- prehodno pismenost – otroci so na tej stopnji pismenosti predvidoma na koncu drugega oziroma začetku tretjega razreda osnovne šole. Za to stopnjo je značilno, da sta otrokovo branje in pisanje bolj tekoča kot pri začetnikih. Med veliko značilnostmi učencev na tej stopnji so tri prevladujoče: sposobnost tihega branja, poveča se tekočnost branja in porast razumevanja prebranega. Carver (1990) je namreč ugotovil, da se otrokom močno poveča število »vidnih« besed, ki jih berejo tekoče, in posledično lahko berejo že dve ali več (krajših) besed naenkrat.

STOPNJA	BRANJE	PISANJE	POZNAVANJE BESED
PORAJAJOČA SE PISMENOST		Pretvarja se, da piše. Prepozna razliko med sliko in pisavo oziroma zapisom.	Čečka besede. Za pisanje besed uporablja slučajno izbrane črke ali številke ali le začetne soglasnike.
ZAČETNA PISMENOST	Ima predstavo besede. Bere besedo za besedo. Tudi pri tihem branju vokalizira (bere polglasno, šepetaje itd.). Če ga vprašamo, kaj je prebral, najpogosteje ponovi prebrano z istimi besedami.	Piše črko za črko. Piše počasi, vendar druge osebe lahko preberejo, kaj je napisal. Ne piše veliko (besedila).	Premakne se od uporabe začetnih in končnih soglasnikov in začne v enozložne besede vključevati tudi samoglasnike (npr. PEK).
PREHODNA PISMENOST	Bere tiho. Bere tekoče; pogosteje kot besedo za besedo bere skupine besed. Če ga vprašamo, kaj je prebral, lahko dobesečno obnovi, povzame vsebino s svojimi besedami ali pojasni lasten odnos do prebranega.	Piše lahko besedo za besedo in posamezne skupine besed. Piše hitreje in napiše več oziroma daljše besedilo. V procesu pisanja se lahko usmeri na pomen povedi in ne le na zapis posameznih besed.	Ima predstavo o natančni izgovorjavi in zapisu večine besed. Težave ima lahko z zapisovanjem daljših, manj znanih besed. Prepoznava, da se določene besede zapišejo drugače, kot se izgovorijo (npr. avto in ne auto).

Preglednica 3: Kazalci razvoja zgodnje pismenosti (Barone, Mallette in Xu 2005; v Pečjak in Potočnik 2011: 62).

Na uspešnost začetnega opismenjevanja vplivajo številni dejavniki, ki jih delimo na zunanje in notranje. Notranji dejavniki izhajajo iz posameznika. Vsak otrok prinese znanje iz domačega okolja, kjer pred formalnim izobraževanjem spozna tiskano in govorno besedo. Iz posameznika izvira tudi motivacija, ki ima pomembno vlogo pri razvijanju pozitivnega odnosa do opismenjevalnih dejavnosti. Zunanji dejavniki izhajajo iz socialnega in kulturnega okolja. Na otroka vplivajo tako izkušnje, pridobljene doma, kot tudi izkušnje, pridobljene v vrstniških skupinah, iz katerih se uči pravil in socialnih vlog. Seveda pa se otrok opismenjuje tudi na različnih kulturnih dogodkih (Grginič 2005).

Otroci v stik s pisanim jezikom ne pridejo šele ob začetku šolanja, ampak že zgodaj v otroštvu, ko posameznik opazuje okolje in se začne zanimati za napise v okolju, ki ga obkrožajo. Začnejo zaznavati pisan jezik in se zavedati, da ima tisk pomen. Gre za »/.../ temeljno spoznanje, da v govoru obstajajo glasovi.« (Grginič 2005: 78).

Porajajoča se pismenost je postopen in dolgotrajen proces, ki zajema večji del predšolskega obdobja. To je čas v razvoju med najzgodnejšo pismenostjo (otrok čeka in se pretvarja, da bere ...) ter poznejšim branjem in pisanjem v šoli. Elementi porarajoče se pismenosti izhajajo primarno iz otroka (sposobnosti in spretnosti). Nanje pa ima močan vpliv tudi okolje – še posebej družinsko.

Predopismenjevanje je faza procesa za pridobivanje funkcionalne pismenosti, ki se neformalno začne v predšolski dobi ter se nadaljuje formalno, načrtno in sistematično s šolanjem in doseganjem standardov. Otrokovim dosežkom na področju pismenosti so rezultat njegovega samoiniciativnega odkrivanja in raziskovanja pismenosti v okolju.

V predopismenjevalnem obdobju, ki izboljša uspešnost otrokovega nadaljnega opismenjevanja, želimo otroke sistematično pripraviti na opismenjevanje. Urimo otrokove sposobnosti in spretnosti (Zrimšek 2012):

- pomnjenja (aktivno učenje s smiselnim povezovanjem novega in starega znanja);
- pozornosti (usmerjanje na pomembne informacije);
- motivacije (primernost nalog in navodil);
- orientacije (v prostoru, na telesu);
- motorike (usklajena koordinacija finih in grobih gibov);
- grafomotorike (vaje za pisanje);
- drže telesa in pisala (opozarjanje na pravilno držo za nadaljnje pisanje).

V *Kurikulumu za vrtce* (1999) je zapisano, da otroci že v prvem starostnem obdobju spoznavajo vlogo pisnega jezika in s tem tudi različne funkcije in oblike tiska. Ob glasnem branju odraslih in ob seznanjanju s knjigami, priročniki in otroškim tiskom se seznanjajo z začetkom ter smerjo branja, igrajo se s knjigami, seznanjajo se s tiskom iz okolja ipd.

V drugem starostnem obdobju pa se otroci zavedajo govornih in pisnih jezikovnih enot ter tega, da imata tisk in branje smisel in pomen v vsakdanjem življenju.

Sledimo naslednjim ciljem (*Kurikulum za vrtce 1999* in *La costruzione di competenze linguistiche nella scuola dell'infanzia 2013*):

- otrok spoznava simbole pisnega jezika;
- otrok prepozna, uživa in se zabava v nesmiselnih zgodbah, rimah, različnih glasovnih in besednih igrinah, šalah ter pri tem doživlja zvočnost in ritem;
- otrok razvija predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti;
- otrok spoznava besedo, knjigo kot vir informacij.

Vzgojitelj mora pri spodbujanju porajajoče se pismenosti in predopismenostnih dejavnosti upoštevati nekaj pomembnih načel:

- slediti otrokovemu razvoju in zaznati občutljivo obdobje;
- vsak otrok je individuum, ki se razvija in uči na svoj način in v svojem tempu;
- otrok želi narediti stvari sam, mi mu le pomagamo;
- otrok potrebuje čas po svoji meri;
- otroku moramo omogočiti celosten razvoj in mu pomagati zapolniti primanjkljaje na področjih, na katerih je šibek ali manj uspešen;
- pripraviti mu moramo okolje za uspešno delo;
- nujno je razvijati vidno zaznavanje, slušno zaznavanje, orientacijo in grafomotoriko.

Vidno zaznavanje

Kot meni M. Zupančič (2004: 186-187), človek pri svojem raziskovanju sveta izmed vseh čutov najpogosteje uporablja vid. Prav vid je pri novorojenčkih v primerjavi z drugimi čuti najmanj razvit, saj so tako strukture v očesu kot vidni center razmeroma nerazvite.

Zato imajo težave z osredotočanjem na to, kar gledajo, njihova ostrina vida je omejena, prav tako periferni vid. Vid se v prvih treh mesecih po rojstvu hitro razvija in dojenčkova sposobnost osredotočanja v tem času postane enaka sposobnosti odraslega.

Ostrina vida pa doseže raven odraslega med drugim in tretjim letom. Za otroka v predšolskem obdobju je značilno, da zaznava celotno, globalno in razpršeno. To pomeni, da vidi del kot celoto, in nasprotno, da ob zaznavi celote ne vidi posameznih delov. Otroci prepoznavajo splošni videz ter obliko znakov in vzorcev ter težijo h globalni fiksaciji, k celostnemu vpogledu v kompleksno sliko, niso pa še sposobni zaznavati in razločevati podrobnosti. Po četrtem letu starosti se otrokov razvoj vse

bolj usmerja od zaznavanja k splošnemu miselnemu razvoju, ki vpliva na razvoj pozornosti, analizo znanega, sintetiziranje delov v celoto in povezovanje s preteklimi izkušnjami.

Grginič (2012) ugotavlja, da v razvoju zaznavne zmožnosti vidnemu zaznavanju sledita razločevanje oziroma diferenciacija in nato identifikacija.

Zakaj je razvijanje vidnega zaznavanja pomembno? Ker je za branje in pisanje potrebno naslednje:

- razlikovanje simbolov, črk, podrobnosti, v katerih se posamezne črke razlikujejo;
- prepoznavanje črk;
- ločevanje figure (črke) od ozadja (besedila);
- usmeritev in trajanje pozornosti;
- usmeritev in fiksiranje pogleda, gibanje oči;
- zaznavanje delov besede (tudi vidno).

Med zaznavnimi sposobnostmi je za proces učinkovitega opismenjevanja pomembna pozornost. Otroci morajo biti sposobni nadzorovati svojo pozornost, se usmerjati in se sistematično premikati od sporočila ali dela sporočila k drugemu sporočilu v določenem zaporedju. Za opismenjevanje, predvsem učenje pisanja, so pomembne tudi otrokove sposobnosti zaznavanja prostora:

- lastnega telesa;
- domačega okolja;
- razpoznavanja oblike, velikosti in položaja predmetov v prostoru.

Preden preidemo na vidno analiziranje grafičnih nizov (besed), pri otrocih urimo vidno zaznavanje s pomočjo slik. Otroka spodbudimo, da najprej zazna bistvo slike/risbe, nato pa pozornost usmeri na podrobnosti.

Če slike »beremo« načrtno in sistematično, dosegamo tudi enega najpomembnejših opismenjevalnih ciljev, in sicer da se otrok zaveda, da je branje koristno.

Postopek vodenega »branja« slik

- prepoznavanje in razločevanje oseb, živali ali predmetov na sliki;
- razločevanje in razčlenjevanje delov slike;
- poimenovanje in pogovor o tem, kar otroci vidijo na sliki (otrok pove, kako vidi/razume sliko – *Povej mi, kaj vidiš na sliki in kaj ti je najbolj všeč.*);
- razumevanje/razpoznavanje podob;
- povezovanje posameznih podrobnosti s slike, povezovanje s podrobnostmi z drugih slik;

- poimenovanje delov slike (oseb, živali, predmetov) in opisovanje;
- upovedovanje podrobnosti s slike (če je slika dinamična).

Dejavnosti za vidno zaznavanje (Grginič 2012):

- ogleda si določeno sliko, nato pa v nizu podobnih slik poišče enako;
- primerja naslikane predmete po velikosti, debelini;
- poimenuje določene oblike, barve;
- primerja dve podobni sliki med seboj in ugotavlja, v čem se razlikujeta;
- riše/lepi nalepke po nareku (npr. *V desni kot nariši sonce, zgoraj nariši oblake itd.*);

Razločujoče poslušanje in glasovno/fonološko zavedanje

Spodbujanje fonološkega/glasovnega zavedanja je ključna prvina porajajoče se pismenosti. Strokovnjaki priznavajo vpliv fonološkega zavedanja na otrokov uspeh pri branju in pisanju ter so mnjenja, da so strategije za razvijanje fonološkega zavedanja v vrtcu odločilne za otrokov uspeh pri opismenjevanju. Zupančič (2004: 186–187) ugotavlja, da novorojenčki dobro slišijo. Najraje poslušajo glas in zvok v frekvenčnem območju človekovega glasu. Raje poslušajo kompleksne zvoke kot enostavne (npr. čiste tone). V prvih dneh po rojstvu razlikujejo med nekaterimi vzorci zvoka, kot so nizi tonov, ki po višini naraščajo in upadajo, med besedami z dvema in tremi zlogi. Tri dni stari novorojenčki razlikujejo mamin glas od glasu tuje ženske. Njihova sposobnost razlikovanja med glasovi, ki se ne nahajajo v njihovem jezikovnem okolju, je celo boljša kot pri odraslih. Takoj po rojstvu obračajo oči in glavo v smeri izvora zvoka. Okoli četrtega meseca celo sami segajo za predmetom, ki oddaja zvok, v približno pravi smeri.

Zakaj je slušno zaznavanje pomembno?

Za branje in pisanje je potrebno naslednje:

- prepoznavanje črk in takojšnji asociativni priklic glasu/členitev besed na glasove in asociativni priklic črke;
- zaporedno predelovanje informacij – prepoznane črke spremeniti v glasove v določenem zaporedju/glasove spremeniti v znane črke;
- zaznavanje delov besede;
- razlikovanje slušno podobnih glasov;
- pravilno oblikovanje glasov;
- ločevanje glasov med seboj, razčlemba besed na glasove;
- dojemanje zaporedja glasov in zapomnitev zaporedja, predstava o glasovni sestavi besede;
- dobro neposredno slušno pomnjenje.

Slušno zaznavanje ali fonološko zavedanje v predšolskem obdobju razvijamo na dveh nivojih, in sicer kot:

- slušno/glasovno RAZLOČEVANJE (označuje otrokovo sposobnost za razločevanje dolžine besed in razločevanje glasov med seboj);
- slušno/glasovno RAZČLENJEVANJE (zajema sposobnost otroka za razčlenitev slišanih besed na več ravneh: členitev povedi na posamezne besede, členitev besede na posamezne zloge (zlogovanje), členitev besede na posamezne glasove (glaskovanje).

Pri slušnem/glasovnem razločevanju otrok razvija razločevanje drugih nejezikovnih glasov, šumov, prepoznava oglašanje živali, šumenje vetra, gozdov, ropot v mestu itd. To lahko pri otroku spodbujamo že zelo zgodaj, tudi v prvem starostnem obdobju.

Po četrtem letu starosti začne otrok slušno razlikovati med dolgimi in kratkimi besedami, slušno zaznava število zlogov, rimanje besed, prepoznava glasove na začetku besed, nato na koncu besed. Takrat lahko začnemo govoriti o slušnem/glasovnem razčlenjevanju, ki spada med najpomembnejše vrste poslušanj pri začetnem opismenjevanju. Kdaj in kako se bo pri posameznem otroku razvilo, pa je odvisno od okolja, v katerem otrok živi, in od njegovega jezikovnega razvoja.

Pri slušnem/glasovnem razčlenjevanju nas vodi načelo postopnosti:

- razločujoče poslušanje urimo na začetku le tako, da otroci zaznavajo izvir in smer zvoka ter zvoke med seboj primerjajo;
- nato začnejo ob poslušanju zaznavati členjenost besedila/povedi na besede, v katerih prepoznajo zloge in nazadnje glasove in njihovo zaporedje;

Za začetno razvijanje obeh vrst poslušanja pa besede izbiramo glede na zgradbo in stopnjujemo težavnost:

- dvozložne besede – C-V-C-V (C – soglasnik, V – samoglasnik; žoga, teta, roka itd.);
- dvozložne besede – V-C-V (Ana, ata, ura);
- enozložne besede – C-V-C (Jan, koš, sir);
- dvozložne besede – C-V-C-V-C (volan, bazen);
- trizložne besede brez soglasniških sklopov – C-V-C-V-C-V;
- besede s soglasniškim sklopom znotraj besede – C-V-C-C-V ali V-C-C-V.

Pri vseh vajah se izogibamo besed, ki imajo med soglasnikoma in v zadnjem zlogu polglasnik (npr. pes, robec), ter besed, pri katerih se končni glas izgovarja drugače kot piše (Križaj Ortar 2000: 19–20 v Zrimšek 2003: 84–85).³⁴

³⁴ Več o tem tudi v: Perčič, S., Bukavec, S. in Ozbič, M. *V svetu glasov: vaje fonološkega zavedanja*. Trst: Mladika, 2022.

Orientacija

Otrok se začne vedno učiti orientacije najprej na telesu, nato v prostoru in šele na koncu na papirju. Zavedanja svojega telesa se naučijo najlažje prek igre. Orientacije v prostoru se najlažje naučijo z dotikanjem predmetov, opazovanjem okolice, raziskovanjem (nad, pod, v levo, desno, za itd.). Orientacija na papirju se vedno začne na velikem formatu, ki se sčasoma manjša. Pomagajo si lahko tudi s simboli, ki so ves čas razvoja enaki. Učenje nato nadaljujemo s pomočjo slikovnih narekov, kjer učenci prisluhnejo pripovedi učitelja, in to narišejo na list papirja (npr. *Spodaj nariši travnik.*) (Zrimšek 2003).

Grafomotorika

Beseda grafomotorika pomeni gibalno sposobnost za pisanje – oblikovanje črk in drugih pisnih znamenj. Otrok zazna neki grafični simbol in si ga želi posnemati, za to pa je potrebna motorična, vidna in miselna usklajenost. Grafomotorična spretnost se začne razvijati v drugem letu starosti, in sicer s čečkanjem. Otrok riše brez cilja, načrta. Veseli se, da to, kar ima v roki (pisalo), za seboj pušča sled. Tej fazi sledi prerisovanje, posnemanje oblik. Zdaj postane dejavnost že načrtovana. Najprej se nauči narisati krog (približno pri treh letih), nato kvadrat (pri štirih letih), ki ga izpelje bodisi iz kroga bodisi s posnemanjem vodoravnih in navpičnih črt. Te osnovne like začne kombinirati s črtami, tako da znotraj lika riše črte. Nastajajo nove oblike, ki jih otrok poimenuje po svoje. Nato črte riše zunaj likov, nastajajo »prve noge, prve roke, prvi lasje«. Kasneje se nauči narisati trikotnik pravokotnik, romb itd.

Razvoj grafomotorike je povezan s sleherno drobno motoriko rok, pa naj gre za striženje, sestavljanje lesenih ali lego kock, izdelovanje drobnih predmetov, barvanje risb v pobarvankah ali za gnetenje testa v mamini kuhinji, oblikovanje piškotov ipd. Ob tem moramo upoštevati, da otrok vse dela z določenim namenom, pri čemer se izpopolnjuje povezava med miselnimi predstavami in dejanskim izdelkom/dosežkom, izboljšuje se koordinacija oko – roka. *Če je otrokova grafomotorika v času, ko se začne sistematično opismenjevat, dobro razvita, hitreje napreduje, saj obvlada osnovne gibe, poteze, pravilno držo pisala ipd.*

Grafomotoriko razvijamo s sistematičnimi gibalnografičnimi vajami. Otroci s pomočjo vaj uzaveščajo grafične poteze, vadijo pravilno držo telesa, roke in pisala; uskladijo govorni in grafičnogibalni ter govorni in telesnogibalni ritem; naučijo se poimenovati osnovne grafične poteze. Razvija se otrokova poimenovalna zmožnost, s pomočjo vaj pa ugotovimo tudi, ali je otrok levičar ali desničar.

Za pravilno izvajanje grafomotoričnih potez sta predpogoj pravilna drža telesa in pisala.

Položaj lista

List položimo na mizo tako, da ga gledamo naravnost, ni nagnjen ne v levo ne v desno stran.

Položaj glave in roke, ki ne piše

Glavo držimo pokonci. Roko, s katero pišemo, položimo na mizo, da bo še malo počivala. Nasprotno roko dvignemo tako, da je komolec prislonjen na mizo, z dlanjo pa si pokrijemo obraz. Glavo pustimo v tem položaju, roko pa položimo na spodnji del lista. Roka, ki ne piše, drži list, da se ta ne premika.

Položaj trupa in nog

Stol pomaknemo k mizi tako, da še vedno udobno sedimo. Hrbet naslonimo na naslonjalo stola. Boki so obrnjeni naprej. Stegna počivajo na sedalu stola, kolena pa so upognjena v pravem kotu. Stopala so na tleh.

Drža pisala in položaj roke, ki piše

Najprej malo »pokljunčkamo«, tako da primemo za palec in kazalec. Sproščeno primemo svinčnik s palcem in kazalcem, približno dva prstka nad konico, in ga naslonimo na sredinec. Svinčnik držimo rahlo. Mezinec, zunanji rob dlani in del podlakti se dotikajo lista oziroma mize. S svinčnikom rišemo črte. Roko premikamo le v komolcu in rami.

Pazimo na otroke, ki so levičarji. Kot menijo Sattler idr. (2011), je levičarstvo izraz dominantnosti desne možganske polovice. Preusmerjanje ročnosti ni ustrezno, saj je dominantna roka določena glede na nevrološko povezavo v možganih. Levičarjem je treba zagotoviti sproščeno držo pri pisanju. Levičar naj sedi levo od sošolca ali pa poleg drugega levičarja. Svetloba naj pada na mizo, kjer otrok piše, z desne strani ali od spredaj. Vzgojitelj naj otroku levičarju označi začetek vrstice na levi z barvno piko ali puščico, da se ne bi zmotil in začel pisati na desni strani. Otrok naj uporablja pisalo in drugi pisalni pribor za levičarje.

Vzgojitelj naj bo pri učenju pravilne drže dosleden, natančen in strpen. Tudi sam naj večkrat prikaže pravilno držo in spodbudi otroke, da primerjajo svojo držo, držo sošolca z vzgojiteljevo. Dobro držo naj pohvali. Nepravilnosti naj odpravlja z vajo. Tako se bodo otroci navadili drug drugega opozarjati na morebitno nepravilno držo.

V fazi načrtnega predopismenjevanja smo pozorni na vlečenje različnih oblik črt, na smeri povezovanja, na pisanje od leve proti desni. S sistematičnimi gibalnografičnimi vajami se bodo zmanjševali tudi morebitni razvojni primanjkljaji z otrokovega grafomotoričnega področja.

Otroci vadijo poteze, iz katerih so sestavljene črke in številke (Žerdin 1996):

- vodoravne in navpične črte;

- kroženje;
- potujoče kroženje;
- loki;
- vijuge;
- ravne poševne črte,
- zanke;
- sledenje in povezovanje.

Pri risanju potez naj otrok govori, kaj dela (rišem dež, vlečem navpično črto itd.).

Raba pisala

Kot priporoča Regvar (2003), naj otrok glede na njegov razvoj najprej uporablja voščene barvice, kasneje, ko je otrokov pisalni gib že bolj artikuliran, pa naj uporablja suhe barvice, svinčnike in flomastre, še kasneje pa čopiče in vodene barvice. Nazadnje naj preide na pisanje z nalivnim peresom in kemičnim svinčnikom. Menimo, da otrok najprej potrebuje širša pisala z mehko konico, kasneje, ko že usvoji pravilen pritisk pisala na list, pa trše konice pisal. Kot prva pisala za vlečenje grafomotoričnih potez so primerna tista z vdolbino ali nastavkom za prste, vsekakor pa naj bodo pisala anatomsko, prilagojena otrokovemu prijemu roke, primerne trdnosti in teže.

Vaje za sprostitvev in krepitev mišic, ki sodelujejo pri pisanju, ter vaje za spretnost prstov:

- otrok posnema igranje na različne instrumente in pri tem razgibava prste, ramenski obroč itd.;
- otrok oponaša letenje ptice in pri tem razgibava ramenski obroč;
- otrok se pretvarja, da z dreves nabira plodove, tako da stopi na prste nog in z rokami sega čim višje ter miga s prsti na rokah.

V fazi porajajoče se pismenosti smo pozorni na spontano pisanje v kombinaciji s sliko. Usmerjamo se na otrokovo orientacijo na telesu in v prostoru ter nato na listu.

Za spretno obvladovanje lastnega telesa in gibanja, tako na področju velike motorike kot drobnih motoričnih in grafomotoričnih spretnosti, mora otrok razviti dobro predstavo o telesni shemi, o mejah lastnega telesa in o občutkih, ki so povezani z gibanjem in prilagajanjem telesa zahtevam oziroma pogojem v dani situaciji. Dobro razviti proprioceptivni sistem, ki usklajuje delovanje tega nevrosenzomotoričnega kroga, omogoča, da določene gibalne aktivnosti povsem koordinirano izvajamo tudi po občutku, ne da bi gibanje spremljali oziroma nadzorovali z vidom. To je zelo pomembno pri povsem vsakodnevnih aktivnostih (hranjenje, umivanje zob, hoja po neravnem terenu ipd., ples), pomembno pa je tudi pri razvoju stranskosti in pri

grafomotoričnih spretnostih, pri čemer smo pozorni, ali ima otrok lahko težave tako pri koordinaciji gibov in orientaciji na papirju kot tudi pri prijemu pisala in pritisku tega pri risanju oziroma pisanju. Razvoj predstave o telesni shemi in proprioceptivnih občutkov spodbujajo najrazličnejše igrice, povezane z občutenjem telesa, njegovega položaja in njegovih mej. Na primer: hoja v različnih okoljih, brodenje po vodi, gazenje v snegu, poimenovanje in uporaba določenih telesnih delov, posnemanje določene držbe telesa, guganje, ples, primerne so tudi vaje prehoda prek središčne linije telesa, pri katerih se otroci z roko dotaknejo imenovanega dela telesa na nasprotni strani svojega telesa, *Brain Gym* vaje, magnetni labirint in drugo. (Več v Gamser 2011: 60–61.)

Formiranje predstave o telesni shemi, mejah lastnega telesa in občutkih, ki so povezani z gibanjem in prilagajanjem telesa, je tesno povezano tudi z zaznavanjem dotika. Z dotikom zaznavamo velikost, težo, teksturo, trenje, toploto in trdnost predmetov, s katerimi rokujemo, ter te informacije povežemo z mišicami. Taktilni sistem v povezavi z vidnim in proprioceptivnim ima pomembno vlogo pri vzpostavljanju stika z okoljem, ustrezni manipulaciji z različnimi predmeti ter pri formiranju matematičnih konceptov (npr. štetje, ujemanje oziroma razvrščanje glede na težo, velikost, teksturo, debelino itd.), konceptov branja in pisanja (taktilno občutenje črk, številke pripomore k boljši zapomnitvi). V vrtcih, predvsem pa v šolah, je učenje z vključevanjem tipnih zaznav prepogosto zanemarjeno, celo pozabljeno, čeprav otroci navadno zelo radi raziskujejo okolje s tipom. Informacije, pridobljene s tipno zaznavo, pomembno dopolnijo predstavo o pojavu ali predmetu, kar vpliva na boljše razumevanje in tudi na boljše pomnjenje. Čutilo za tip ima med čuti največjo površino in je, tako kot čutilo za okus, kontaktno čutilo, medtem ko z ostalimi čutili (vid, sluh, vonj) prejemamo tudi bolj oddaljene informacije iz okolja. Priložnosti za aktivnosti in igre, ki spodbujajo izostritev čutnih zaznav, je veliko, od čutnih poti in škatel, ki omogočajo raziskovanje, ocenjevanje in predvidevanje teksture, toplote, teže, velikosti, predmetov, do prepoznavanja predmetov v taktilnih vrečah, igre taktilnega spomina, vedno bolj priljubljene so tudi taktilne knjige ali tipanke ter drugi didaktični pripomočki in igre, saj je univerzalni dizajn usmerjen v izdelavo pripomočkov, ki zagotavljajo učenje prek vseh senzornih poti.

Vse navedene dejavnosti spodbujajo tudi razvoj koordinacije telesa. V zgodnjem otroštvu gibalni razvoj vpliva na razvoj možganov (Rajović, Davidović - Rakić in Munužaba 2012). V predšolskem obdobju je zato otroku treba zagotoviti številne in raznolike gibalne izzive, prek katerih razvija veliko motoriko, kot tudi priložnosti za razvoj finomotoričnih spretnosti, pri katerih je treba pri manipulaciji s predmeti istočasno delovati z obema rokama (dirigiranje, obojeročno igranje na različne instrumente, obojeročno (zrcalno) risanje ipd.). (Več v Gamser 2011: 61.)

Za načrtovanje in konstruiranje izdelkov, to so lahko objekti iz kock, verižice, sestavljanke ter tudi besede in spisi ter miselne sheme, posameznik potrebuje

dobre zmožnosti motoričnega načrtovanja in finomotorične kontrole. Komponenti sta povezani in nujno potrebni pri učenju vsakršne nove spretnosti. Vključujeta tudi finomotorično natančnost in moč v drobnih mišicah rok, dlani in prstov, vidno prostorsko predstavljivost in matematično-logične spretnosti. Razvijamo ju prek finomotoričnih aktivnosti, ki zahtevajo natančnost pri manipulaciji z različnimi predmeti (predmeti različnih velikosti, tekstur, teže, oblik), in prek dejavnosti, pri katerih je treba posamezne elemente sestaviti v celoto, zaporedje, ravnotežje, kjer je treba slediti načrtu ipd.

Dobra vidno-motorična kontrola je prav tako ena ključnih komponent pri branju in pisanju. Gre za zmožnost nadzorovanega in hotenega premikanja oči. To premikanje oči oziroma pogleda mora biti tekoče in koordinirano, osredotočeno na določeno točko. Branje in pisanje, sploh ko je treba prepisovati s table, zahteva natančno usmerjanje pogleda, adaptacijo vidnega fokusa iz ene na drugo razdaljo, pomembna je zmožnost fiksacije in ustrezno hitrega vidnega sledenja. Za razvijanje teh spretnosti so najodličnejše igre aktivnega opazovanja v naravi. Pripomorejo pa tudi številne druge igre, na primer podajanje z baloni, hoja z balonom na loparju, nošenje pladnja s polnim kozarcem vode, žongliranje z ruticami, opazovanje nihala ali gugalnice, vidno sledenje po labirintu, risanje ležeče osmice ali črk abecede z očmi, branje zgodb s slikopisi itd. (Več v Gamser 2011: 62–63.)

Otroke učimo pravilno ocenjevati prostorske odnose, pridobivati informacije o položaju telesa v prostoru, o globini, razdalji, smeri, razmerjih, učimo jih opisovanja položajev, načrtovanja prostorov, zaznavanje odnosov lik – ozadje, razumevanja in uporabe predlogov. Za to je potrebna dobra vidno-prostorska orientacija. Razvijmo jo prek različnih gibalnih poligonov in prek aktivnosti, pri katerih otroke spodbujamo k upoštevanju prostorskih predlogov, sledenju smernim navodilom, ki so podani bodisi zvočno ali s simboli (hoja, risanje po navodilih →←↑↖↑↘), s sestavljanjem, odkrivanjem slike po delih, barvanjem po navodilih, reševanjem labirintov, risanjem načrtov, zemljevidov, ustvarjanjem miselnih shem ipd. (Več v Gamser 2011: 65.)

4 OB ZAKLJUČKU RAZISKAVE

Kulturna in jezikovna raznolikost predstavlja za sodobne izobraževalne institucije obogatitev, hkrati pa tudi izziv, kako oblikovati izobraževalne dinamike, ki bodo zagotovile odprtost, solidarnost, razumevanje in sprejemanje različnih paradigem, ki jih večjezičnost in medkulturnost ponujata. V pričujoči monografiji se posvečamo predvsem predšolskemu obdobju, torej času, ko otrok vstopa v vrtec in se aktivno oblikuje njegova identiteta v odnosu do pomembnega drugega (vzgojitelja/vzgojiteljice), s katerim se identificira. Prav tako se posvečamo pridobivanju sporazumevalne zmožnosti v večjezičnem in medkulturnem okolju v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Kot meni Melinc Mlekuž (2019), je zaradi sodobne globalizacije družbe danes slovenski jezik v Italiji pred številnimi izzivi in pritiski. Skupnost poskuša ohranjati rabo slovenskega jezika tako, da njeni člani dosegajo visoko sporazumevalno zmožnost v različnih kontekstih rabe – od zasebne komunikacije do nastopanja v javnosti in institucionalne rabe. Prav zaradi tega je treba spremljati, načrtovati in usmerjati jezikovne procese, predvsem pa se je treba hitro in učinkovito odzvati na nove izzive. Problem nastane, ko znanje jezika ni zadostno in začenjajo govorniki opuščati jezik ter ga nadomeščati z drugimi kodi. Pripadniki slovenske manjšine so vsakodnevno v stiku tako s slovenščino kot z italijanščino. Od rojstva so torej izpostavljeni dvema jezikoma, nekateri pa se slovenskemu jeziku približajo kasneje.

Otroci v vrtce s slovenskim učnim jezikom v Italiji vstopajo različno jezikovno opolnomočeni. Pertot (2004) glede na starostno stopnjo opredeli tri kategorije dvojezičnosti. Če poteka usvajanje drugega jezika v prvih treh letih življenja, pravimo, da je otrok simultani dvojezični govorec. V to skupino spadajo otroci iz dvojezičnih družin, ki uporabljajo doma oba koda staršev, pa tudi otroci enojezičnih staršev, ki živijo v jezikovno drugačnem okolju. Če se otrok nauči drugega jezika med tretjim in petim letom starosti, ga imenujemo zgodnji zaporedni dvojezični govorec. Učenje drugega jezika med šestim in dvanajstim letom pa imenujemo pozna zaporedna dvojezičnost.

Učenje/usvajanje jezika je vseživljenjski proces, ki se začne z rojstvom in za posameznika različno intenzivno traja do konca življenja, pri čemer so tehnike in učni stili različni. Različni raziskovalci jezika in zgodnjega otroštva (Chomsky, Cummins, Vigotsky in drugi) menijo, da je jezik najpomembnejše sredstvo pridobivanja informacij v procesu učenja, govor kot sporazumevalni kod pa jih pomaga otroku pridobivati in z njimi oblikovati strukturo mišljenja. V predšolskem obdobju je ena izmed osnovnih otrokovih nalog, da razvije jezikovno zmožnost tvorjenja in razumevanja besedil v različnih govornih položajih za različne potrebe, vzgojiteljeva pa, da otroka pri tem na ustrezen način spodbuja. Govora in jezika se ne naučimo s posnemanjem, ampak razvijamo svoj lastni glas in izraz. Pri iskanju načina, kako

bi nekaj sporočili, ne sestavljamo zaporedja besed ali povedi, temveč oblikujemo misel. Temeljni cilj učenja/poučevanja jezika je uravnoteženo razvijanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti (govorjenja, poslušanja, (pred)branja in (pred)pisanja). V tem obdobju se otrok uči sporočati svoje izkušnje na različne načine (besedno in nebesedno, s plesom, dramo, ritmom, glasbo, gibanjem, likovnim izražanjem), uči se razumeti, kako drugi to sporočajo in kako predstavljajo lastne izkušnje. Razvija možnost intuitivnega, kritičnega, simbolnega in ustvarjalnega mišljenja. Otrokov jezik se razvija v okolju, kjer ima možnost izražati svoje ideje in čuti potrebo po pridobivanju novih informacij. Pomembno je, da odrasli razumejo in spoštujejo otrokovo sposobnost komuniciranja tako z besedami kot z drugimi oblikami izražanja.

Vzgojitelj/vzgojiteljica se kot reflektivni praktik nenehno srečuje z vprašanjem, kako oblikovati in izpeljati jezikovne dejavnosti, da bodo v največji možni meri zadostile vsem potrebam in željam sodobnega otroka ter pri tem dosegel zastavljene jezikovne vzgojno-izobraževalne cilje ter kompetence in hkrati tudi otrokov optimalni jezikovni razvoj. Ob tem naj bi vzgojitelj/vzgojiteljica zagotavljal/a ustrezne pogoje za kakovostno seznanjanje z jezikom, učenje/usvajanje jezika vsem otrokom ob upoštevanju njihovih sposobnosti, predznanja, izkušenj in interesov. V čim večji meri naj bi vzgojitelj/vzgojiteljica poskrbel/a tudi za aktivno sodelovanje vseh otrok, ne glede na sporazumevalno zmožnost v slovenščini, ter spodbujal/a njihovo kritično mišljenje in ustvarjalnost.

Spoznanja dolgoletnega eksperimentiranja pri poučevanju slovenščine kot drugega/tujega jezika (Čok 1999; Pertot 2004; Rutar 2014; Baloh 2019b; Baloh in Bratož 2019; Baloh, Furlan, Kralj in Derganc 2020; Baloh 2021; Melinc Mlekuž 2016, 2019, 2022a, 2022b, 2023; Rot Vrhovec 2020) in tudi izkušnje zgodnjega učenja tujega jezika (Brumen 2004; Pižorn 2009; Bratož in Žefran 2014) ter ne nazadnje tudi rezultati analize stanja v pričujoči monografiji predstavljene raziskave kažejo, da:

- je uspeh seznanjanja z jezikom in usvajanja/učenja drugega/tujega jezika odvisen od trajanja stika z jezikom; vrtec s slovenskim učnim jezikom v Italiji obiskujejo otroci, ki so stari od tri do šest let. Neslovensko govoreči otroci so tako slovenščini izpostavljeni največ tri leta. Zagotoviti jim je treba učinkovito in načrtovano jezikovno vzgojo, ki od začetne faze seznanjanja z jezikom preide v učenje jezika, poleg tega pa jim je treba zagotoviti tudi bogato jezikovno okolje, v katerem bodo na njim primeren način jezik tudi usvajali;
- je med receptivnim in produktivnim jezikovnim znanjem pri otroku razlika tako v količini kot v kakovosti. To pomeni, da otroci veliko več razumejo, kot pa so zmožni povedati. Na začetku lahko otroci, ki se šele učijo jezika, v primerjavi s sovrstniki delujejo kot govorno manj razviti, v procesu učenja jezika lahko nastopi obdobje molka ali obdobje mešanja jezika, vendar se s časom znanje jezika, če ima otrok možnost kakovostne interakcije v jeziku, izravna z znanjem jezika rojenega govorca;

- je razvijanje sporočanje zmožnosti prvotnega, strukturiranje jezikovnega sistema pa drugotnega pomena. Ker je človek socialno bitje in ves čas čuti potrebo po komunikaciji, ki jo otrok v predšolskem obdobju izraža na različne načine: nebesedno, z govorjenjem, poslušanjem ali pa z drugimi izraznimi sredstvi, prek likovne umetnosti, glasbe, gledališča, gibanja itd. V predšolskem obdobju otrok najraje odkriva samega sebe in razmerja zunanjega sveta do njegove osebnosti. Pretvarjanje stvarnega sveta v simbole (povedi, besede, slike, zvoke itd.), njihovo prepoznavanje in razumevanje so predvsem odvisni od oblikovanja predstave, ki je vsakemu otroku lastna. Naloga vzgojitelja/vzgojiteljice je, da otroka opazuje v različnih sporočanje položajih in da beleži njegov napredek. Otrok bo najprej razvil zmožnosti za sporočanje osnovnih potreb, naučil se bo besedišča, ki je pomembno za njegov spoznavni svet, to bo izrazil na njemu lasten način, ki ne bo vedno v skladu s slovničnimi pravili, šele v procesu in s časom bo njegova sporazumevalna zmožnost rasla in pridobivala na kakovosti;
- so jezikovne dejavnosti v vrtcu namenjene otrokom, zato je pri njihovem načrtovanju treba upoštevati posebnosti otrokovega življenjskega obdobja in njegovih kognitivnih zmožnosti. Le pozitivna izkušnja z jezikom otroku pomeni motivacijo za nadaljnje učenje in je spodbuda za doseganje višjih ravni znanja jezika. Zanimanje za nekaj spodbudimo tako, da prinesemo kaj pokazati, s pripovedovanjem, pogovarjanjem, listanjem knjig, preizkušanjem, torej z aktivnim poučevanjem. Najboljši način pridobivanja znanja je prek lastnih izkušenj, enako velja tudi za pridobivanje sporazumevalne zmožnosti;
- se otrok v predšolskem obdobju uči na naraven način in celostno, zato je pomembno, da se cilji in vsebine posameznih kurikularnih področij med seboj prepletajo in dopolnjujejo ter da vzgojitelji/vzgojiteljice dejavnosti načrtujejo tako, da omogočijo prenos znanj z enega področja na drugo;
- je učinkovitost seznanjanja z jezikom in učenja/uvajanja jezika večja, če povezujemo znanje, če se navezujemo na že pridobljeno znanje, če jezik doživimo z vsemi čutili (vid, sluh, voh, okus, tip);
- je moč spomina pri predšolskem otroku velika, zato je treba v jezikovne dejavnosti vključiti vse vrste spomina: vidnega, slušnega, motoričnega, kratkoročnega, dolgoročnega itd.;
- naj bodo odnosi med procesi učenja, poučevanja in seznanjanja z jezikom na eni strani ter vrednotenja teh procesov na drugi neposredni in med seboj soodvisni.
 - Učenje predstavlja proces spreminjanja posameznika na osnovi izkušenj, proces poučevanja pa je namenjen spreminjanju posameznikovih pojmovanj o svetu (Marentič Požarnik 2005). Odnos med temi procesi je neposreden, saj vzgojitelj/vzgojiteljica neposredno vpliva na otroka s poučevanjem, otrok pa neposredno pridobiva znanje in veščine. Vrednotenje se na drugi strani nanaša na postopek spremljanja otrokovega napredka, razumevanja

in uspešnosti. Vrednotenje je pomemben del izobraževalnega procesa, saj pomaga vzgojiteljem, otrokom in ne nazadnje tudi staršem razumeti, kako dobro se otroci učijo in razvijajo jezikovne veščine.

- Odnos med procesi poučevanja, učenja jezika in seznanjanja z jezikom na eni strani ter vrednotenjem na drugi strani je tudi neposreden in medsebojno soodvisen. Vrednotenje pomaga vzgojiteljem oceniti otrokov napredek, kar lahko vpliva na njihovo nadaljnje izvajanje jezikovnih dejavnosti. Vzgojitelji lahko prilagodijo svoje izvajanje jezikovnih dejavnosti glede na ugotovitve iz vrednotenja, kar lahko izboljša otrokovo učno izkušnjo. Na drugi strani pa je otrok odvisen od vrednotenja/povratne informacije, da razume, kako dobro se uči in kaj mora izboljšati.
 - Procesu poučevanja, učenja jezika, seznanjanja z jezikom in vrednotenja so torej tesno povezani in medsebojno vplivajo drug na drugega. Uspešen proces poučevanja in učenja jezika ter seznanjanja z jezikom pogosto zahteva učinkovito vrednotenje, da bi proces lahko postal še boljši in učinkovitejši;
- mora biti vrednotenje učinkov usmerjeno v napredovanje in ne v ugotavljanje primanjkljajev;
 - naj bo otrokom omogočenih veliko priložnosti za prosto igro in sodelovanje v načrtovanih in strukturiranih dejavnosti s področja jezika, ki jim v interakciji z vzgojitelji in sovrstniki pomagajo širiti besedišče v različnih sporočanjških položajih ter besede v prvem in drugem jeziku povezovati s pomenom in smislom;
 - je igra temeljna spoznavna izkušnja in hkrati osnova za proces učenja. Z igro učečemuse uzaveščamo preproste, njegovemu interesu ustrezne sporazumevalne vzorce, ki predstavljajo analitično načrtovane jezikovne strukture. Tempo, obseg in globina igre so najprej svobodni, postopoma pa dejavnosti stopnjujemo tako, da usmerjamo in načrtujemo težavnost;
 - je otrokom treba zagotoviti različne in raznolike socialne interakcije tako s sovrstniki kot z odraslimi osebami, katerih prvi/drugi/tuji jezik je enak ali različen njihovemu, saj bodo tako lahko uporabljali jezik za različne namene v različnih jezikovnih situacijah. Ob tem jim je treba zagotoviti zanje smiselne kontekste sporočanja, kar jih bo spodbudilo k uporabi vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti, k poslušanju, govorjenju (pred)branju in (pred)pisanju, tako v prvem kot v drugem/tujem jeziku;
 - je še posebej treba zagotoviti spodbudno okolje za razvijanje dejavnosti poslušanja, glasovnega zavedanja, tako slušnega razločevanja kot tudi slušnega razčlenjevanja (poslušanje glasov, posnemanje glasov, iskanje glasov, iskanje rim, iskanje glasov na začetku, koncu in v sredini besede, še posebej tistih, če gre za drugi/tuji jezik, ki jih v prvem ni), dejavnosti za razvijanje besedišča, dejavnosti za tvorjenje povedi, različne možnosti pripovedovanja in pogovarjanja tako v prvem kot v drugem/tujem jeziku;

- je učno okolje pomemben element seznanjanja z jezikom in učenja/usvajanja jezika. Vrtčevski in obvrščevski prostor naj bi bila spodbudna za izražanje različnih inteligentnosti otrok po Gardnerju (2010), in sicer jezikovne, logično-matematične, glasbene, prostorske, telesno-gibalne ter medosebne in osebne. Urejenost poslopja, okolice, notranjih prostorov in kotičkov, pohištvo, dekoracija ipd. delujejo kot tretji vzgojitelj ali tudi kot tridimenzionalni učbenik. Igralnice, hodniki, zgradba, igrišče itd. so torej tihi vzgojitelji, ki vplivajo na učenje, razpoloženje, čustva in vrednote otrok, zato je posebnega pomena, kako jih bomo uredili in oblikovali tudi za jezikovne dejavnosti;
- je otrokom treba ponuditi njihovi starostni in jezikovni stopnji primerna besedila, tako umetnostna kot neumetnostna;
- je treba ustrezno opremiti tudi učno okolje, ki naj nestereotipno odseva raznolikost kultur in izkušenj otrok brez njihovega vrednotenja. Okolje je priporočljivo opremiti z napisi in tiskanimi viri v vseh prvih, drugih in tujih jezikih otrok v skupini;
- je razvijanje raznojezičnih in medkulturnih zmožnosti v predšolskem obdobju neposredno povezano z zagotavljanjem kakovosti in učinkovitosti vzgoje in izobraževanja ter med drugim vključuje tudi oblikovanje pozitivnih stališč do prvega/drugega/tujega jezika;
- mora razvijanje jezikovne heterogenosti v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji postati izziv za vsakega vzgojitelja, ki v taki skupini deluje. Pri tem je treba poudariti, da ni univerzalne didaktično-metodične poti ter da je delo v teh vrtcih pot nenehnega raziskovanja in izobraževanja ter iskanja novih rešitev, čeprav nam raziskave in teorija s področja didaktike prvega/drugega/tujega jezika ponujajo različne modele, predloge, celo nove pedagoške in didaktične rešitve;
- je pri seznanjanju z jezikom in učenju/usvajanju jezika ključna vloga odraslega, ki s svojim zgledom in spodbudo otroku ponudi različne situacije raziskovanja in spoznavanja. Izkoristiti mora to razvojno fazo in uporabiti otrokovo notranjo motivacijo za spodbujanje k učenju in spoznavanju sveta. Prav tako je pomembna tudi interakcija z vrstniki, saj otroci zaradi podobnega načina razmišljanja hitreje in v večjem obsegu prihajajo do izvirnejših rešitev kot pri interakciji z odraslo osebo.

Na podlagi omenjenih raziskav in spoznanj (Čok 1999; Pertot 2004; Rutar 2014; Baloh 2019b; Baloh in Bratož 2019; Baloh, Furlan, Kralj in Derganc 2020; Baloh 2021; Melinc Mlekuž 2016, 2019, 2022a, 2022b, 2023; Rot Vrhovec 2020; Brumen 2004; Pižorn 2009; Bratož in Žefran 2014) ter rezultatov analize stanja v pričujoči monografiji predstavljene raziskave lahko zaključimo tudi, da se otroci (od pet do enajst let) radi in bolje učijo maternega/drugega/tujega jezika, če je odnos med njimi in vzgojiteljem/vzgojiteljico zaupen, spoštljiv, ljubeč in sproščen, če vzgojitelj/

vzgojiteljica govori tekoče in pravilno, če vsebujejo dejavnosti kognitivne izzive in niso ne prelahke ne pretežke, medtem ko je jezik orodje sporazumevanja. Slovnično pravilnost je možno doseči šele takrat, ko je otrok dosegel potrebno kognitivno zrelost, če so usmerjene, vodene in načrtovane jezikovne dejavnosti kontinuirane (najmanj trikrat na teden do največ 30 minut in posamezne aktivnosti ne trajajo dlje od 10 minut), če so otroci tudi gibalno aktivni, če so dejavnosti podkrepljene s slikovnimi gradivi in drugimi predmeti ter podpornimi strategijami in če je zagotovljen ustrezen prehod med vrtcem in šolo. Predvsem je pomembno, da se znanje in metode poučevanja ustrezno nadgrajujejo in da vzgojitelj/vzgojiteljica na podlagi smernic opredeli dolgoročne ali splošne in kratkoročne ali operativne cilje.

Rutar (2012) meni, da je treba veliko pozornost posvetiti participaciji otrok pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcih. Dosedanja proučevanja na področju participacije otrok nas utrjujejo v prepričanju, da je participacija ključen element inkluzivne družbe, zato je tudi o možnostih njenega uresničevanja treba razmišljati vključujoče. Pozorni bomo morali biti tako na vsebino (o čem otroci odločajo, soodločajo) kot na stopnjo otrokovega vpliva, pa tudi na to, kdo spodbudi projekt (odrasli, otroci, kateri otroci, ali imajo vsi možnost participacije), kdo da pobudo za določene spremembe in na kakšen način so otroci vključeni v projekt, reševanje problema ali druge oblike delovanja s svojimi pobudami: ali otroci sodelujejo pri vsebinskem načrtovanju, načrtovanju procesa in v kolikšni meri sodelujejo pri končni oceni in/ali sprotne spremljanju procesa. Otroci morajo imeti priložnost sprotne refleksije procesa skupaj z odraslimi, v skupnem procesu učenja, ker si v tem procesu razvijajo zmožnost metakognicije, razmišljanja o samem poteku procesa, razlogih za določen potek procesa, svoji vlogi in vlogi drugih v procesu ter ne nazadnje: priložnost razmišljanja in uvida v soodvisnost ter pomen vzajemne spoštljivosti na ravni odnosov in učenja.

Govora je o sodobni paradigmi poučevanja jezikov, ki temelji na komunikacijskem pristopu, ta pa vključuje tako sociološke kot psihološke procese, ki se pojavljajo pri učenju jezika. Iz prikaza, ki sledi (Šečerov in Mihalič 2002), je razvidna razlika med tradicionalnim in komunikacijskim pristopom.

		TRADICIONALNI PRISTOP	KOMUNIKACIJSKI PRISTOP
1.	Najpomembnejše pri jezikovnih dejavnostih	Jezik kot sistem slovničnih struktur.	Najpomembnejša je komunikacija/ sporazumevanje.
2.	Dejavnosti	Določa jih izključno slovnična struktura.	Določajo jih otrokove potrebe v naravnih govornih položajih.
3.	Vsebina dejavnosti	Določajo jih jezikovne zakonitosti.	Določajo jih vsebine, ki so za otroka primerne.
4.	Cilji dejavnosti	Otrok usvoji jezik kot sistem slovničnih struktur v linearnem sistematičnem zaporedju.	Otrok usvoji vsebine, ki so zanj pomembne, in jih uporablja v vsakdanji rabi.
5.	Jezikovna teorija	Opredeľuje jezik kot celoto z natančno opredeljenimi slovničnimi vzorci in osnovnim besediščem.	Opredeľuje jezik kot sredstvo za sporočanje in sporazumevanje (funkcionalna raba).
6.	Vrsta jezika	Uporabljata se predvsem knjižni pogovorni in zborni jezik.	Uporablja se tudi jezik vsakdanje rabe (vendar ne pokrajinski pogovorni jezik in narečje).
7.	Kriterij uspešnosti	Določajo ga povedi po pravilih jezikovnih zakonitosti.	Določa ga učinkovito sporočanje glede na govorni položaj.
8.	Poudarjene spretnosti	Razvija razumevanje in pisno/ustno sporočanje.	Razvija vse štiri sporazumevalne dejavnosti: poslušanje, govorjenje (pred)branje in (pred)pisanje.
9.	Vloga vzgojitelja/ otroka	Poudarek je na vzgojitelju.	Poudarek je na otroku.
10.	Odnos do napak	Povedi, ki niso oblikovane po pravilih jezikovnih zakonitosti, sprejemamo kot odstopanja od slovnične norme (vplivajo na uspešnost učenja).	Sprejemamo tudi povedi, ki niso oblikovane po pravilih jezikovnih zakonitosti, če je sporočilo besedila razumljivo (ne vplivajo v celoti na uspešnost učenja).
11.	Elementi naravnega/ nezavednega usvajanja jezika	Ne poudarja se sporočila, ampak predvsem obliko (jezikovno pravilnost), zato so elementi minimalni.	Uvaja elemente naravnega usvajanja jezika, ker je sporočilo pomembnejše od oblike.

Učenje več jezikov naenkrat je naporen proces, ki ga je treba otroku olajšati z neposrednimi (vzgojitelji, starši) in posrednimi spodbudami (spodbudno okolje), s primernim stopnjevanjem vsebine in z izredno domišljeno in prožno didaktično strategijo, primerno otrokovemu spoznavnemu svetu in starosti. Vsakega otroka katerekoli starosti lahko naučimo česarkoli, če to storimo na njemu primeren način. Učenje ne sme le voditi k določenemu rezultatu, ampak mora omogočiti, da pozneje lažje napredujemo (Bruner 1977). Pri učenju in poučevanju v vrtcu je treba upoštevati številne različnosti in posebnosti, ki ločijo mlajše otroke od starejših. Ti se ne ločijo zgolj po velikosti in teži, temveč tudi po miselnih značilnostih, znanju, s katerim razpolagajo, učnih in spoznavnih stilih, socialnih in čustvenih značilnostih ter po motivaciji (Cencič 1999). Vsaka razvojna doba se oblikuje z različnimi odnosi, ki obstajajo med procesi učenja in intelektualnim razvojem. Učenje je na začetku nezavedno, kot je učenje jezika pri dveletnem otroku, šele postopoma pa otrok začne vse bolj zavestno kontrolirati svoje učenje. Približno do tretjega leta starosti je govora o spontanem učenju, ko se otrok praviloma uči po osebnem programu, medtem ko je za šolskega otroka značilno reaktivno učenje, torej učenje po učiteljevem programu.

Pri starejšem predšolskem otroku gre za spontano – reaktivno učenje, ko se otrok še vedno uči po svojem programu, hkrati pa lahko do neke mere sprejema program vzgojiteljice (Vigotski 1992). Namesto vprašanja, katere vsebine so primerne za predšolskega otroka, je bolj bistveno vprašanje, kako in s kakšnimi pričakovanji mu jih ponudimo (Batistič Zorec 2002).

Strinjamo se s tistimi, ki opozarjajo na nevarnost enostranskega spodbujanja intelekta na račun drugih vidikov otrokovega razvoja, akademskega učenja na račun igre in domišljije itd. Po naših izkušnjah pa je v vrtcih še vedno mnogo neupravičenih prepričanj glede sposobnosti otrok, ki so tako posledica psiholoških spoznanj o »povprečnem« otoku določene starosti kot pedagoških načel, ki iz njih izhajajo. Mnoge aktivnosti, naravnane na »povprečnega« otoka, podcenjujejo izkušnje in zmožnosti številnih otrok, ki v vrtcih ne najdejo ustrezne motivacije za razvijanje svojih potencialov (Batistič Zorec 2002).

Rutar (2012) meni, da otrokovo izražanje, njegov avtentični izraz, ne predstavlja zgolj odgovora na vprašanja in odziva na teme, ki jih ima v mislih in ki jih določa učitelj/vzgojitelj, ampak predstavlja odprtost in nedorečenost, tveganje in dogovarjanje, težnjo k upoštevanju otrokovih perspektiv. Gre za proces vključevanja vseh soudeleženihi v procesu učenja: otrok in odraslih. Vloga odraslega je, da otroku/otokom omogoča spoznavanje s svetom in doživetje vsebin, s katerimi se otrok še ni srečal, ter osredotočenje otrokove pozornosti na situacije in pomene, ki jih otrok sam ne opazi (to je vzgojiteljeva/učiteljeva socialno pravična obveza). Vendar je njegova vloga in naloga tudi pozitivno pripoznanje otrokovih že doživetih izkušenj, reflektiranih ali nereflektiranih, ki so del otrokove identitete/identitet, ki jih vzgojitelj/učitelj morda ne sluti, ne pozna in o njih ni razmišljal. Nekatere izkušnje in pobude,

ki izhajajo iz otrokovega sociokulturnega okolja, vzgojitelj/učitelj lahko spozna samo iz otrokovega izraza, za to pa je potrebna velika mera vzgojiteljeve odprtosti in pripravljenosti, da sam stopi na pot spoznavanja.

V zadnjih dvajsetih letih se vse bolj uveljavlja prepričanje, da funkcija vrtcev ni le varovanje, ampak tudi vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok. Naloga vrtca ni več toliko korekcija ali kompenzacija manj ugodnih okoliščin za učenje, temveč predvsem dopolnjevanje družinske vzgoje, ki ponuja otrokom drugačne izkušnje kot vrtec (Batistič Zorec 2002), enako pa velja tudi za seznanjanje z jezikom, učenje/usvajanje jezika in jezikovne dejavnosti.

Predšolski otrok ni tabula rasa, prazna vreča, ki jo mora odrasla oseba do vrha napolniti. Namesto šibkosti in meja pri otrocih bi se morali zlasti zavedati njihove presenetljive in neverjetne moči ter njihovih sposobnosti, ki so povezane z veliko potrebo po tem, da se izražajo in da so dejavni (Malaguzzi 1993).

Predšolski otroci še niso popolnoma oblikovali svojih sistemov vrednot in prepričanj, zato z veseljem in brez večjih ovir sprejemajo nove učne izkušnje. Mlajši kot je otrok, lažje se uči. Otroke zanimajo informacije, to, kar posreduje jezik, sporočanski namen, socializacija in ne jezik sam. K navdušenju nad jezikom in k uspešnejšemu učenju lahko vodi osnovna potreba po tem, da se otrok počuti dobro, ljubljenega in priznanega, vse to pa lahko nudita spodbudno vrtčevsko okolje in predvsem dobro usposobljeni vzgojitelji/vzgojiteljice, ki so hkrati tudi reflektivni praktiki.

5 PRILOGE: NAČRTOVANJE IN OPAZOVANJE

Na spletni platformi SM(e)Jse – Slovenščina kot manjšinski jezik (www.smejse.it), ki je nastala z namenom spodbujanja živih rab slovenskega jezika na območju slovensko-italijanskega jezikovnega stikanja, s ciljem, da se zagotovijo visoka sporazumevalna zmožnost v vseh zvrsteh in različicah slovenskega jezika, uravnotežena dvojezičnost in razvoj tudi lokalnih idiomov, a znotraj slovenskega jezikovnega kontinuuma (Grgič 2017), smo v rubriki **Predšolski otroci** v razdelku **Igralnica** (www.smejse.it/igralnica/) objavili:

- primer letnega delovnega načrta, ki je v skladu z italijanskimi ministrskimi smernicami (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* 2012);
- primer medpodročnega povezovanja didaktičnih sklopov s poudarkom na pridobivanju jezikovne zmožnosti, ki je usklajen z italijanskimi ministrskimi smernicami (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* 2012);
- nekaj primerov rutinskih dejavnosti in otroških pesmi, ki jih lahko uporabimo pri krajših vsakodnevnih dejavnostih;
- primere učnih priprav in evalvacije izvedenih dejavnosti;
- opazovalno lestvico govornega razumevanja na ravni besedila;
- opazovalno lestvico govornega razumevanja na ravni besede, vsebine, strukture;
- opazovalno lestvico zaznavanja (vidno, slušno, taktilno-kinestetično);
- opazovalno lestvico motoričnih spretnosti pri predopismenjevanju;
- opazovalno lestvico grafomotoričnih spretnosti in orientacije;
- opazovalno lestvico porajajoče se pismenosti;
- opazovalno lestvico razumevanja, izražanja in komunikacije.

V nadaljevanju navajamo nekaj primerov jezikovnih dejavnosti, ki so jih pripravile Barbara Baloh, Ester Derganc, Dunja Grgič in Katja Jenko ter zapis evalvacije Martine Ukmar in Erike Odoriko. Več primerov je objavljenih na spletni strani Slovenščina kot manjšinski jezik (www.smejse.it/igralnica/).

5.1 Primeri jezikovnih dejavnosti

VAJE ZA IZBOLJŠAVO IZGOVORJAVE

Zbrala, didaktično oblikovala in preizkusila v praksi Ester Derganc.

Otroci, ki jim slovenščina ni J1 ali materni jezik, se navadno srečajo tudi s težavami pri izgovorjavi nekaterih glasov, in sicer tistih, ki niso prisotni v njihovem maternem jeziku. Tuje glasove težko izgovarjajo, ker jih enostavno prej niso nikoli slišali. Pravilno izgovarjanje novih glasov lahko mlajši otroci pridobijo precej hitro, in sicer največ s poslušanjem govora odraslih, pa tudi z vajo, ki mora biti pri tej starostni stopnji zabavna in mora otroka pritegniti tudi s čustvenega vidika, zato da jo bo lahko celostno usvojil.

Slovensko ljudsko izročilo je izredno bogato z izštevankami. Poleg pesmi so izštevance lahko odlični pripomočki za kratko vajo, ob kateri se otroci zabavajo celo takrat, ko ne razumejo niti ene besede. Za njihovo izvajanje ni potrebno posebno načrtovanje uric ali dejavnosti, saj besedilo teh navadno nima posebnega pomena. Najpomembnejše pa je poslušanje ritma jezika, ki pride največ do izraza v pesmicah in izštevankah.

Izštevance lahko uporabimo ob najrazličnejših priložnostih, kot na primer za rajanje v krogu (korakanje po ritmu izgovorjave), v individualni igri preštevamo prste na rokah, z mimiko kažemo to, kar nam narekuje besedilo, izštevanko lahko pove lutka, kažemo različne dele telesa, igramo igre v parih ali v manjših skupinah, z mimiko oponašamo na primer živali. Izštevanko spremljamo s ploskanjem, udarjanjem po kolenih ali ob tla, med izgovarjanjem besedila si podajamo žogico ali manjšo igračo. Lahko jo izkoristimo za uspavanje mlajših otrok ali pri vsakodnevnih rutinskih dejavnostih, na primer, ko izštevamo, kdo bo tisti dan reditelj, kdo bo prvi v koloni, kdo bo delil risalne liste, barvice itd. Za izvajanje izštevance ne potrebujemo veliko časa, je pa odlična vaja za vsakodnevno urjenje, predvsem nekaterih glasov.

Večina izštevank iz ljudskega izročila je zbranih v treh publikacijah, in sicer *Enci benci na kamenci 1, 2 in 3* (Roman Gašperin, Zvonko Čoh), Mladinska knjiga 2003, 2004 in 2006. Vsaka izštevanka je v knjigah opremljena z ilustracijo. Zelo zanimivo gradivo z jezikovnega vidika je na razpolago v publikaciji *Glasbene izštevance: en, en, ti pa pojdeš ven!* (napisala in uglasbila Tamara Kranjec Laganin), založba Didakta, 2005. V tem priročniku so na razpolago številne izštevance, opremljene z glasbo in igrami. Posežemo lahko tudi po slikanici *Biba buba baja* avtorice Mire Voglar, ki je namenjena najmlajšim otrokom. Z ritmičnimi verzi, ki jih spremljajo prstne igre, otroci spoznavajo svoje telo, se ga zavedajo in ga z vajo vedno bolj obvladujejo.

Veliko gradiva je na razpolago v otroških revijah, predvsem v *Cicidoju* in *Cicibanu* (MK).

Sledi izbor nekaterih izštevank. Te lahko po potrebi vključimo v obravnavane vsebine, lahko pa jih priredimo za razne jezikovne igre, lahko jih opremimo z glasbo, gibom ipd.

Izštevanke za urjenje sičnikov in šumnikov

Sonce kliče, me domov, (Ljudsko izročilo)
travnik kliče, brž na lov,
ti boš mačka, jaz bom miš,
jaz bom bežal, ti loviš!

Jože ima tri kože, (Ljudsko izročilo)
prvo obleče,
drugo sleče,
tretjo pa za sabo vleče.
Petelinček pelje žito v stari mlinček,
v mlinčku melje bela miš,
cvik, cvak, ti loviš!

Palček skakalček (Ljudsko izročilo)
na gori stoji,
zvezdice šteje,
se sladko smeji.

Godec je godec, (Ljudsko izročilo)
ima pisan želodec,
pa jezik plesniv,
ki je strašno lažniv.

Šip, šap, (Ljudsko izročilo)
dajte kaj potic,
kar ima veja špic!

Abule babule, čukov sin, (Ljudsko izročilo)
zida hišo iz lupin,
lupina počī,
abule babule ven skoči!

Kuža laja hov hov hov,
muca, hitro prid domov,
da ulovila boš vse miši,
ki se skrivajo po hiši!

(Ljudsko izročilo)

Miha ga piha,
vrabčka lovi,
preden ga ujame,
mu rep posoli.

(Ljudsko izročilo)

Muca maca, račka, gos,
Siv osliček, črn kos,
Pisker, lonec, slepa miš,
a za konec, ti loviš!

(Ljudsko izročilo)

Ena račka jajčka šteje,
pa našteje jajčka dva,
druga račka se ji smeje,
kakor se le račka zna.

(Ljudsko izročilo)

Ančka pomarančka, kaj delaš doma?
pletem in šivam za svojga moža.
Kdo je tvoj mož?
Petelin Kokoš?
Na strehi sedi in pipo kadi.

(Ljudsko izročilo)

Glej ga medveda,
kak špičasto gleda,
ga taca boli,
se kislo drži.

(Ljudsko izročilo)

Noži, noži, nožice,
po gorah so hodile,
rožice so brale,
mamici jih dale.

(Ljudsko izročilo)

Sončece rumeno,
travico zeleno
je lepo ogrelo,
rožice je štelo,
ena, dve, tri,
pojdi ven zdaj ti!

(Tamara Kranjec Laganin)

Ena rožica je bela,
svoje listke bo preštela,
ena, dve, tri,
pa preštej jih tudi ti! (Tamara Kranjec Laganin)

Glej ga, zajčka,
šteje jajčka,
en, dva, tri,
ven greš ti! (Tamara Kranjec Laganin)

Punčka v vodo je skočila,
kol'ko ribic je splašila,
ena, dve, tri,
pa povej število ti! (Tamara Kranjec Laganin)

Štiri račke,
Zlate imajo hlačke,
kljunček pa rumen,
ti pa pojdeš ven! (Tamara Kranjec Laganin)

Rjavi medvedek
je polizal medek,
medek je rumen,
ti pa pojdeš ven! (Tamara Kranjec Laganin)

Bela sem snežinka,
zvezda potepinka,
čez nebesno plan,
padem ti na dlan! (Tamara Kranjec Laganin)

En snežaček se stopil je,
pa klobuček tam pustil je,
kjer klobuček obleži,
tam se šteje en, dva, tri! (Tamara Kranjec Laganin)

Č

Mačke, pohajačke
hitre imajo tačke,
pohajakče tri,
kdo jih ulovi. (Tamara Kranjec Laganin)

Čin, čin, črešnjica,
to je ena pesmica,
češnje pa dobiš,
če me uloviš. (Tamara Kranjec Laganin)

Kdo bo pihal svečico,
svečico za srečico,
ena, dve, tri, svečico upihni ti! (Tamara Kranjec Laganin)

Črna ovčka sanja,
bela se priklanja,
če srebrno ti dobiš, pa loviš! (Tamara Kranjec Laganin)

Regratove lučke
kakor bele bučke,
ena, dve, tri,
lučka poleti! (Tamara Kranjec Laganin)

S

Violina, kontrabas,
godeta na ves glas,
ko pridruži se še čelo,
si zagodejo veselo. (Tamara Kranjec Laganin)

Babica in ded
sta jedla sladoled,
sladoled je ves zelen, ti greš ven! (Tamara Kranjec Laganin)

C

Nace, nace,
umazane ,ma tace,
če jih bo umil,
bo lahko lovil. (Tamara Kranjec Laganin)

Peter Veter je doma,
Mica Cica v gozd je šla,
Nace Pace šteje race,
Cukov Tine je maline,
Binca vode se boji,
Cukov Franci zdaj lovi! (Ljudsko izročilo)

Digu digu dajca,
mama ujela zajca,
zajc ji je uteku,
v loncu se je speku. (Ljudsko izročilo)

Cence mence
na kolence,
ene brate za čupate,
eri beri muzikeri! (Ljudsko izročilo)

Krica kraca, bela raca,
buba baja že nagaja,
abu babu, strašna miš,
miga z brki, ti loviš! (Ljudsko izročilo)

Reci lipa, ti si pipa,
reci lajna, ti si cajna,
reci ladja, polna sadja,
reci luč, ti si fuč! (Ljudsko izročilo)

Enci benci na kamenci,
na kamenci enci benci. (Ljudsko izročilo)

Š

Škrobotajka škrobotulja
je nebesna ropotulja,
kapljice škropi,
pojdi ven zdaj ti! (Tamara Kranjec Laganin)

Oče naš, kruh je vaš,
skorja naša, sredica vaša! (Ljudsko izročilo)

Vaje za izgovorjavo glasov, ki se drugače pišejo kot izgovarjajo, in za izgovorjavo težje izgovorljivih glasov

U

Trije mesarji so bolho klali. (Ljudsko izročilo)

Bolha sem,

bolha tam,

bolha jim zbežala stran.

Pepa repa trd fižol,

bolj se kuha, bolj je srov.

(Ljudsko izročilo)

Sosed Jaka pita polhe,

mi imamo v hiši bolhe,

ena bolha se zgubi,

kdor jo ujame, ta lovi.

(Ljudsko izročilo)

Peter in Pavel

sta vlekla za kavelj,

Peter je pal, Pavel pa vstal.

(Ljudsko izročilo)

H

Miha kiha,

kontrabant,

šroke hlače, majhen fant.

(Ljudsko izročilo)

Hop hop hop,

hi koniček stop,

čez bregove in gorice,

toda varuj si nožice,

hop, hop, hop,

hi koniček stop!

(Ljudsko izročilo)

Iha, iha, o,

mi se peljemo,

čez gorice in vodice,

iha, iha, o,

mi se peljemo.

(Ljudsko izročilo)

Hi hi hi, (Ljudsko izročilo)
konjički tri,
hu hu hu,
konjičkov stu.

Matija mataja (Ljudsko izročilo)
hruške prodaja,
hruška mu zgnije,
Matija pa vpije.

Haj huja haj, (Ljudsko izročilo)
se ovca pase zdaj,
lepa bela kakor sneg,
pride tja na zelen breg.
Haj huja haj,
ulovi ovčke zdaj!

Peter mešetar (Ljudsko izročilo)
ima hlače na veter,
pa veter zapiha, mu hlače odpiha.

K

Luka čez dva (Ljudsko izročilo)
klobuka kuka!

Pika, poka, pika pok, (Ljudsko izročilo)
ženi kravo na potok,
tista kravca neče piti,
švrkni jo po riti!

Lovec poka pok pok pok (Ljudsko izročilo)
zajec skače skok skok skok,
a le pazi zajček ti, da te lovec ne ulovi!

Klipe klope, klipe klop, (Ljudsko izročilo)
mlin pod vodo gre v galop,
klipe klope klop,
da se trese pod in srop!

Ž

Križ kraž, kralj Matjaž, (Ljudsko izročilo)
daj mi groš, da kupim nož.

Igre z glasovi

B

Biba leze, biba boža, biba se umiva, (Mira Voglar)
biba je nagajiva, biba torto meša,
biba raja, biba pije, biba se skrije
in tako naprej od jutra do večera.

F

Fanči si s fenom sfrizira lase, (Jelena Isak Kres)
s fino frizuro po kifeljčke gre.
S tako pričesko so zmeraj težave,
Veter ji skuštra lase frfotave.
Frajerke Fanči pa nič ne skrbi,
Fučka se ji, če frufriu ji frli,
Sfiženih kodroj ji figo je mar,
Fanči je všeč, če zapiha vihar.

PRIMERI DEJAVNOSTI POSLUŠANJA BESEDIL, URJENJA SPOMINA, PARAFRAZIRANJA IN RAZVIJANJA BESEDIŠČA

Zbrala, didaktično oblikovala in preizkusila v praksi Dunja Grgič.

POSLUŠANJE BESEDIL

DEJAVNOST 1: **Ko vzgojitelj umolkne**

1. Vzgojitelj/vzgojiteljica bere določeno besedilo. V določenem trenutku umolkne in čaka, da **otroci nadaljujejo poved**. Najlažje je, ko ugotovijo junakovo ime ali zvok. Včasih se določene povedi ponavljajo.

Primer:

*Svetlana Makarovič: Jaz sem jež
 Jaz sem jež, ti pa ne,
 Jaz pa bodem, ti pa ne.*

DEJAVNOST 2: **Besedilo z napakami**

1. Otroci prvič poslušajo in se seznanijo z besedilom.
2. Vzgojitelj ponovno bere besedilo, a tokrat z napakami. Izbira naj posebne in hudomušne besedne povezave.
3. Otroci bodo zelo pazljivi in bodo hiteli **popravljat besedilo z izvirnimi besedami**.

Ko vzgojitelj prebere odlomek, otroci na drugi strani z namišljeno slušalko dopolnjujejo vzgojiteljevo branje (z roko na ušesu). **Pri branju vzgojitelj zamolči, da lahko otroci sami dopolnijo besedilo**. Vzgojitelj tako spodbuja tekočnost jezika.

Vzgojitelj: Nekoč je živela deklica, ki ji je bilo ime Zelena kapica.

Otroci: Ne, Rdeča.

URJENJE SPOMINA

DEJAVNOST 1: **Gib spominja na besedo**

1. Med učno uro vzgojitelj predstavi besedo (npr. hiša ali slon) ali poved (npr. *Vročé mi je.*) in jo opremi z gibom.
2. Izbrano besedo ali poved večkrat ponovi z gibom.
3. V določenem trenutku pokaže **le gib**. Otroke **spodbudi, da izgovorijo izbrano besedo ali poved**.

Dejavnost lahko uporabimo tudi za navodila, saj so se otroci naučili določenih navodil prek točno določenih gibov.

Primer:

Vzgojitelj pokaže, kako si veže predpasnik. Otroci izgovorijo: »Priveži si predpasnik.«

Vzgojitelj pokaže, kako doda sol. Otroci izgovorijo: »Dodaj sol.«

DEJAVNOST 2: **Palec, kazalec, sredinec ali ena, dve, tri**

1. Določene besede so težje izgovorljive ali se na primer pri sklanjanju teh pojavljajo vedno iste napake. Ko pride do napake, vzgojitelj **trikrat pravilno izgovori besedo ali besedno zvezo**. Pri tem šteje s prsti.
2. Večkrat se zgodi, da otroci izgovarjajo istočasno z vzgojiteljem. Vzgojitelj jih opozori, naj najprej pazljivo poslušajo.
3. Nato vzgojitelj le kaže s prsti in otroci razumejo, da morajo pravilno izgovarjati. Trik s prsti lahko vzgojitelj uporablja večkrat med učno uro.

Primer:

Grem domov. Grem domov. Grem domov.

Sem doma. Sem doma. Sem doma.

Otroci se spomnijo pravilnega izgovora ali točne besede in sami popravijo narejeno napako.

PARAFRAZIRANJE

DEJAVNOST 1: **Izbral sem besedo**

1. Vzgojitelj predstavi in pokaže zbirko slik.
2. Otroci dvignejo roko, če je na seznamu beseda, ki je ne poznajo.
3. Pomen besede obrazložimo.
4. Vzgojitelj jih povabi k igri, kjer bo nekdo opisoval eno od teh besed, ostali pa bodo morali ugotoviti, katero besedo je izbral.
5. Vzgojitelj začne z igro in si z očmi izbere eno od besed. Začenja jo opisovati. V povedih ne uporablja izbrane besede.
6. Kdor prvi ugotovi izbrano besedo, izbere naslednjo besedo.

Primer:

Zebra, slon, žirafa, povodni konj, opica ...

- *Je žival, ki ima štiri noge. Njen rep je dolg, ker ga žival uporablja pri premikanju. Z njim išče ravnotežje pri skakanju z drevesa na drevo. (Opica)*

RAZVIJANJE BESEDIŠČA

DEJAVNOST 1: **Karta se dviga**

Nove besede lahko ob koncu ure ali pred samostojnim delom utrjujemo s hitrimi igrami s slikami.

1. Vzgojitelj spravi v snopič slike na kartončkih in jih obrne proti otrokom. Prvo karto, ki jo še vidijo, vzgojitelj pokrije z enako velikim kartonom ali zvezkom.
2. Vzgojitelj **počasi dviga karto**, ki je prva na njegovi strani. Slika se jim bo počasi prikazovala.
3. Otroci morajo čim hitreje ugotoviti, za katero sliko gre.

DEJAVNOST 2: **Slika beži**

1. Vzgojitelj sliko na hitro **obrne** proti učencem **in jo še hitreje skrije**. Slika beži izpred njihovih oči.
2. Otroci morajo čim prej ugotoviti, kaj so videli.

PRIMERI DEJAVNOSTI – MALO ENAKI, MALO RAZLIČNI

Zbrala, didaktično oblikovala in preizkusila v praksi Barbara Baloh.

Prek različnih dejavnosti otroke usmerimo, da se bolje zavedajo samih sebe, svojega izgleda, svojih dobrih in slabih lastnosti. Lastno zavedanje spodbudi razmišljanje, da je vsak drugačen, enkrat in da se od drugih razlikuje po osebni zgodbi, vendar pa, da smo vsi del velike družine človeštva in da imamo veliko skupnih lastnosti, kot so: bojzani, želje, načrti, žalost, veselje, krhkost itd. Zapisano na kratko, vsi imamo v osnovi enake potrebe.

VRZI ŽOGO IN POVEDAL TI BOM, KDO SEM

Žogo vržemo vsakič novemu otroku, in ko dobi žogo, pove svoje ime. Otroci naj si poskušajo zapomniti, komu so vrgli žogo. Dejavnost trikrat ponovimo, potem pa brez predhodne napovedi vržemo še drugi predmet (npr. medvedka). Dejavnost popestrimo tako, da zdaj otrok, ki meče, pove ime sošolca. Če so otroci spretni, lahko dodamo še tretji predmet, otroci pa ves čas poskušajo metati predmet istemu sošolcu in izgovarjajo njegovo ime.

IGRA SENC

Razprostremo platno in vanj usmerimo svetlobo. Otroke razdelimo na igralce in gledalce. Igralci se postavijo za platno v različnih pozah, gledalci pa poskušajo ugotoviti, kdo je za platnom.

KAKO IZGLE DAM

Otroke prosimo, naj se narišejo v celoti, potem pa naj se opišejo. Pogovor vodimo z usmerjenimi vprašanji:

Kakšen si? Kako se vidiš?

Kakšne so tvoje oči in kakšni so tvoji lasje?

Kakšna je tvoja koža?

Si si vseč?

Si enak ostalim?

Bi bil še vedno ti, če bi imel rdečo ali rumeno barvo kože?

Ali misliš, da vsa ušesa rada poslušajo glasbo?

Ali postaneš grd, če si slabo oblečen?

Se kdaj razjeziš? Kdaj?

Se raje igraš sam ali v družbi?

Si rad prijazen z drugimi?

Ali se lahko vedno razumemo, smo prijatelji?

KAKO LEPO SE JE POMEŠATI

Otroci prinesejo svoje slike (portrete), ki jih zrežemo na več trakov (npr. usta, nos, oči itd.) V paru sestavljajo nove osebe, na primer Rosella in Francesco ustvarita Franciros.

USTVARIMO SI NOVEGA PRIJATELJA

Lahko delamo z računalnikom ali na pripravljenih predlogah. Pripravimo obrise otrok, ki jih otroci potem oblečejo, pobarvajo, narišejo dele obraza, določijo barvo kože. Tudi obleke in druge attribute lahko pripravimo ali izrežemo in jih damo v vrečko, iz katere otroci naključno žrebajo. Dejavnost lahko stopnjujemo tako, da novemu prijatelju dajo ime in življenje (ga postavijo v neko življenjsko funkcijo, na primer je njihov sosed, je prodajalec sadja itd.).

TEME:

Prvi stik

Nebesedno sporazumevanje

Igre

Zgodbe

Kuhinja in recepti

Praznovanja, tradicija in religija

Flora in favna

Navade

Glasba, ples in umetnost

Jeziki

DEJAVNOSTI ZA RAZVIJANJE SLUŠNEGA ZAZNAVANJA

Zbrala, didaktično oblikovala in preizkusila v praksi Katja Jenko.

Dejavnost je prirejena po: Pečjak, S. (2009). *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

DIDAKTIČNE IGRE POSLUŠANJA ALI NAUČIMO SE POSLUŠATI³⁵

1. SPOSOBNOST RAZLOČEVALNEGA POSLUŠANJA

a) SLUŠNO RAZLOČEVANJE:

- razločevanje glasov v dvojicah;
- razločevanje glasov v nizu;
- veriga besed;
- razločevanje določenega glasu v besedi;
- razločevanje glasu v parih besed.

b) SLUŠNO RAZČLENJEVANJE:

- členitev besed na zloge;
- členitev besed na zloge in iz enega od zlogov tvorjenje nove besed;
- členitev besed na glasove – glaskovanje;
- odstranjevanje enega od glasov iz besed;
- ugotavljanje števila glasov v besedi.

2. RAZUMEVANJE SLUŠNO PREDSTAVLJENIH VSEBIN:

- sledenje navodilom;
- ugotavljanje zaporedja v slišnem/govornem sporočilu;
- ugotavljanje vodilne misli v slišnem/govornem sporočilu;
- zapomnitev podatkov iz slišnega/govornega sporočila;
- globlje razumevanje slišnega/govornega sporočila.

³⁵ Več o tem tudi v: Perčič, S., Bukavec, S. in Ozbič, M. V svetu glasov: vaje fonološkega zavedanja. Trst: Mladika, 2022.

2.1 SLEDENJE NAVODILOM

a) POSLUŠAJ IN NAREDI:

- navodila v razredu;
- navodila za orientacijo na telesu učenca;
- navodila, ki jih učenec izpolni z mimiko;
- navodila za izražanje razmerja v besednih zvezah;
- zaznavanje spretnosti;
- zaznavanje zunanosti;
- zaznavanje razlik;
- izražanje čustvenega odnosa do nečesa.

b) NAROB SVET

Vzgojitelj da določeno nalogo/navodilo, počaka za trenutek in vrže žogico enemu od otrok. Tisti, ki ujame žogico, mora nalogo izpolniti, vendar mora narediti nekaj nasprotnega od tega, kar naloga zahteva.

c) IGRA Z ZVONČKOM (LUTKO, KAMENČKOM ITD.)

Vzgojitelj pokliče enega izmed otrok, mu da določeno navodilo, ki ga mora otrok izpolniti, in sicer v enakem zaporedju, kot ga je povedal vzgojitelj.

č) SKUPNI STOL

Na vzgojiteljev znak se vsi otroci B usedejo otrokom A na kolena. Nato jih učitelj opozori, naj dobro poslušajo njegova navodila in naredijo to, kar bo od njih zahteval. Pri tem naj dobro pazijo, ker bodo morali nalogo včasih izpolniti otroci A, včasih otroci B.

d) PILOT IN KONTROLOR LETENJA

Otroku pilotu zavežemo oči in ga postavimo na začetek pristajalne steze. Vzgojitelj nameče na stezo nekaj manjših predmetov (torbe, puščice, knjige itd.). Kontrolor letenja stoji na stolu za pilotom, da ima dober pregled nad stezo. Naloga kontrolorja je, da vodi pilota od začetka do konca tako, da ne zadeva ob predmete na stezi. Če pilot zadene ob kakšen predmet, je to nesreča in igra se konča. Nato nadaljuje drugi par. Pri vsakem paru vzgojitelj nekoliko spremeni razpored predmetov na stezi. Zmaga tisti par, ki najhitreje pride do konca steze.

e) VSE SE SPREMINJA

Otroci se razdelijo v skupine po štiri ali pet. Vsaka skupina dobi svoje ime glede na vsebino, ki jo ta čas obravnava. Vzgojitelj vedno pokliče imena dveh skupin in ti dve skupini morata zamenjati prostor.

NAVODILA ZA RAZLIČNE JEZIKOVNE IGRE

NAVODILO ZA SPROSTITVENO IGRO ČAROBNI KRIK

Predstavljajte si, da lahko spustite iz sebe čarobni krik. To je krik brez glasu, nihče ga ne more slišati. Zdaj pa se pripravite na svoj čarobni krik. Šteli bomo počasi od šest nazaj proti ena. Pri ena spustite svoj neslišni krik.

DIDAKTIČNA IGRA Z ZVONČKOM

Igro izvedemo v obliki športnih štafetnih iger. Otroke razdelimo v štiri skupine. Prvim v skupini damo določeno navodilo, ki ga morajo izpolniti, in sicer v enakem zaporedju, kot smo ga povedala. Ko se vrnejo, se postavijo v kolono. Nova skupina dobi drugo navodilo, ki ga izpolni:

- Odskači po levi nogi do zvončka in nazaj.
- Odskači po eni nogi do zvončka, pri zvončku stopi na drugo nogo in se vrni nazaj.
- Pojdi do zvončka in enkrat pozvoni in se odplazi nazaj.
- Hitro teci do zvončka, se nam prikloni in se čisto počasi vrni.
- Dvigni desno roko, z levo se primi za nos in tako pojdi do zvončka in nazaj.

DIDAKTIČNA IGRA POSLUŠANJA ZAZNAVANJE ZUNANJOSTI

Iz barvastega papirja (rdeč, moder, rumen) otroci s pomočjo modelov izrežejo kvadrat, pravokotnik, trikotnik ali krog. Nato sledijo navodilom:

- Tisti, ki imate moder kvadrat, tecite do vrat in ostanite tam.
- Tistega, ki ima rdeč trikotnik, nežno primite za roko.
- Tisti, ki imate zelen krog, petkrat poskočite in se ne smete več usesti.
- Vsi, ki stojite, se usedite.

(Navodila se prilagajajo nastali situaciji.)

NAVODILO ZA DOMIŠLJIJSKO IGRO KONJENIKI

Vsi se bomo spremenili v konjenike (z dvema prstoma predstavljamo konja). Najprej bomo jahali zelo počasi, pa zmeraj hitreje, še hitreje. Zdaj smo prišli do ovir, ki jih bomo preskočili (s prsti poskočimo v zrak), to je do kričečih žensk (zakričijo z visokim glasom), kričečih moških (z nizkim glasom), kavbojcev (oponašajo strele pištol) in indijancev (oponašajo indijansko vzklikanje).

NEUMETNOSTNA BESEDILA V VRTCU

Zbrala, didaktično oblikovala in preizkusila v praksi Barbara Baloh.

Dejavnost smo v celoti, skupaj s slikovnim gradivom, objavili na spletni strani SM(e) Jse (www.smejse.it/igralnica/).

Pomemben del jezikovnih dejavnosti so enostavna besedila, ki so vezana na vsakodnevno življenje. Za branje v vrtcu so primerna naslednja besedila: vabilo, čestitka, voščilnica, opravičilo, navodilo za izdelavo, pozdrav, razglednica, reklama itd.

Pri izbiri gradiva upoštevamo:

- starost otrok;
- interes otrok in njihove izkušnje;
- didaktično kakovostna besedila;
- izvirna besedila, ki so lahko glede na starost nekoliko prilagojena.

Kakšno naj bo besedilo?

- Naj ne vsebuje povedi z zapleteno stavčno zgradbo in z množico novih, neznanih ali stilno zaznamovanih besed.
- Omogoča pripravo različnih dejavnosti, ki ustrezajo kurikularnim ciljem.

V nadaljevanju bo prikazan didaktični potek obravnave besedilne vrste navodilo, pri katerem nas ne zanima končni likovni izdelek, temveč tvorba besedila navodilo.

Navodilo je:

- enogovorno besedilo;
- ponavljajoči se potek dejanj, ki pripeljejo k določenemu cilju;
- sestoji iz več korakov (faz), ki si sledijo po določenem časovnem zaporedju;
- opis vsebuje glagole, ki poimenujejo dejanja, si sledijo po ustreznem zaporedju;
- glagoli so v sedanjiku ali velelniku;
- besedilu je pogosto dodano slikovno gradivo.

Kako motivirati otroka za poslušanje takega besedila?

Otrokom pokažemo staro lanterno in jih vprašamo, ali vedo, kaj je to, za kaj se uporablja, kdo jo je uporabljal in kdaj. Razvijemo pogovor.

Vpeljava teme

Tudi mi si bomo izdelali take lučke, kot so jih včasih uporabljali ljudje, ko še ni bilo elektrike. Pokažemo že izdelano lučko.

Kako bomo izdelali tako lučko?

Kaj potrebujemo?

Kaj bomo naredili najprej in kaj potem?

Sledi pogajalni pogovor:

- o pogajalnem pogovoru govorimo takrat, ko sogovorca usklajujeta svoji mnenji
 - če pri tem vsak malo popusti, lahko skleneta dogovor/sporazum, tj. oblikujeta skupno mnenje, v katerem upoštevata interese obeh;
- med pogajanjem je dobro, če je govorec vztrajen (a ne nepopustljiv), predvsem pa spoštljivi do sogovorca.

Razvijanje teme:

- strnemo misli otrok in jim ponudimo sličice s postopkom izdelave. Otroci sličice razvrstijo po časovnem zaporedju, glede na to, kaj bi naredili prej in kaj potem;
- sličice prilepimo na plakat;
- sličice upovedimo;
- dodamo še navodila (varnost), ki niso narisana (mogoče v obliki piktograma).

Izdelava in dejavnosti z izdelkom

Igralnico zatemnimo in ob pisanih lučkah doživeto recitiramo pesem:

Majcena lučka

sveti nam v temi,

pravljice pokliče,

noč nam razsvetli.

Lučka zasveti

in nas prebudi,

majcena lučka,

sveti nam v temi.

(Avtorska pesem študentov Predšolske vzgoje 2004/05, mentorica B. B.)

5.2 Primer evalvacije dejavnosti

Potek didaktične dejavnosti dela s književnim besedilom je objavljen na spletni strani Slovenščina kot manjšinski jezik (www.smejse.it/igralnica/), v nadaljevanju pričujoče monografije pa sledi primer evalvacije opravljene dejavnosti.

Tema: MEDPODROČNA POVEZAVA Z LIKOVNO UMETNOSTJO

Iela Mari, *Rdeči balon*

(slikanica brez besedila; Mari, I. (2015). *Il palloncino rosso*. Milano: Babalibri)

Globalni cilji:

- poslušanje, razumevanje in doživljanje jezika;
- spodbujanje ustvarjalnosti;
- spodbujanje jezikovne zmožnosti;
- razvijanje ustvarjalnosti in specifičnih umetniških sposobnosti.

Operativni cilji:

- otrok posluša interpretacijo slikanice Rdeči balon;
- obnovi slikanico;
- krepi govorne organe;
- išče predloge za nadaljevanje zgodbe z različnimi izraznimi sredstvi;
- raziskuje balon in našteva njegove lastnosti;
- razvija fino motoriko;
- riše črte v različnih smereh, različnih dolžin in različnih vrst;
- spozna novo likovno površino (balon);
- eksperimentira z različnimi pisali/risali;
- upodablja motiv, ki si ga je zamislil.

Zmožnosti, ki jih poskušamo spodbujati

Pri otrocih spodbujamo sporazumevalno zmožnost, jezikovno, recepcijsko in ustvarjalno.

EVALVACIJA – RDEČI BALON

Zapis sta pripravili Erika Odorico in Valentina Strgar iz jasli dijaškega doma Srečko Kosovel v Trstu.

Prisotnih je bilo šestnajst otrok. Trije otroci doma govorijo slovenski jezik, sedem otrok je iz dvojezičnih družin, šestim otrokom pa je slovenščina tuji jezik. Starost otrok je 2–3 leta.

Otroci so bili navdušeni, ko sem jim prinesla balon. Prozorno so spremljali prvi posnetek brez besedila. Dogajanje na ekranu so opazovali, vendar se na zgodbo ni nihče besedno odzval. Med drugim predvajanjem so ponovili besedi jabolko in metuljček.

Zgodba jih je navdušila, kar je bilo predvsem razbrati iz njihovih izrazov. Tudi naslednje dni so nam večkrat pokazali na televizijo in rekli »osso« (rosso – rdeče). Tako so nam pokazali, da si želijo, da jim zgodbo ponovno predvajamo. Z izvajanjem dejavnosti bomo še nadaljevali, dokler bodo otroci kazali zanimanje. Iz izkušenj vemo, da naši otroci potrebujejo dolgo časa, da določeno zgodbo podoživijo, in veliko utrjevanja, da usvojijo besedišče.

Otrokom smo ponudili rdeče balone, tipali so jih, raziskovali, raztegovali, poskusili so jih napihnniti. Na napihnjene balone so nato risali s flomastri. Raziskovali so površino napihnnjenih balonov in z zanimanjem opazovali odtise, ki so jih puščali porisani baloni na mizi. Dejavnost je bila zanimiva, uživali so v tem raziskovanju skoraj 40 minut.

Poudarila bi, da zelo malo otrok v skupini govori slovensko, večina otrok se izraža v italijanščini, zato niso povedali, v kaj se je njihov balon spremenil. Uživali so predvsem v raziskovanju in iz njihovih nebesednih odzivov je bilo videti, da so v dejavnosti zelo uživali.

Pri sklepnih dejavnosti otroci balona nikakor niso hoteli podati nazaj, od njega se niso hoteli ločiti. Vsak otrok je želel obdržati svojega (ponavljali so »moj, moj«) in so ga trdno držali v rokah ter ga stiskali k sebi. Dejavnost sem prilagodila tako, da je vsak od otrok imel svoj balon, s katerim so ob glasbi zaplesali, ga metali v zrak in lovili.

6 LITERATURA

Baloh, B. (2015a). Aplikativni vidik otrokovega pripovedovanja v predšolskem obdobju / Applicative aspect of child's narration in the preschool period. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8(4), 5–27.

Baloh, B. (2015b). Spodbujanje pripovedovanja v večkulturnem in večjezičnem okolju. V: M. Jelen Madruša (ur.), *Priročnik za izvajanje programa Uspešno vključevanje otrok priseljencev*. Str. 34–45. ISA institut.

Baloh, B. (2018). Raba IKT pri spodbujanju sporazumevalne zmožnosti v predšolskem in v zgodnjem šolskem obdobju. V: S. Čotar Konrad, T. Štemberger (ur.), *Strokovne podlage za didaktično uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije in priporočila za opremljenost šol*. Str. 77-91. Založba Univerze na Primorskem.

Baloh, B. (2019a). Kurikularno področje jezik v vrtcih v čezmejnem prostoru v slovenski Istri in na Tržaškem. V: H. Tivadar (ur.), *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest*. Str. 449–456. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Baloh, B. (2019b). Zgodnje učenje in poučevanje slovenščine kot J2/JT / Early learning and teaching Slovene language as SL/LF. V: S. Omelčenko (ur.), *Doslidžennja navčannja*. Str. 47–64. Donbaskij deržavnij pedagogičnij univerzitet, Gorlivskij institut inozemnižmov.

Baloh, B. (2019c). Umetnost pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu. *Knjižnica Ludus*, 23. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Baloh, B., Bratož, S. (2019). Refleksija vloge učitelja v čezmejnem prostoru. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 5–195.

Baloh, B. (2020). Mnenja vzgojiteljev o razvijanju sporazumevalne zmožnosti v vrtcu. V: J. Vogel (ur.), *Slovenščina - diskurzi, zvrsti in jeziki med identiteto in funkcijo*. Str. 185–193. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Baloh, B., Furlan, P., Kralj, B., Derganc, E. (2020). Medpodročno povezovanje v vrtcu s slovenskim učnim jezikom v Italiji. V: M. Volk et al. (ur.), *Medpredmetno povezovanje: pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev*. Str. 357–372. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Baloh, B. (2021). Slovenščina kot drugi/tuji jezik v predšolskem obdobju. V: B. Baloh (ur.), *Z drobnimi koraki v slovenščino: vključevanje otrok priseljencev v vrtce*. Str. 13-37. Ljubljana: ISA institut.

Baloh, B., Derganc, E. (2021). Spodbujanje predopismenjevalne zmožnosti v vrtcu (Didaktični komplet za predopismenjevanje Od črte do črke). V: M. Željeznov Seničar (ur.), *Sodobni izzivi vrtca*. Ljubljana: MIB.

Baloh, B. (2022). Ustvarjalno pripovedovanje v vrtcu. V: B. Baloh, S. Kobal, E. Birsa (ur.), *(Za)govor ustvarjalnosti: sto let z Giannijem Rodarijem*. Str. 64–80. Trst: Založba tržaškega tiska; Koper: UP PEF.

Bassey, M. (1998). Action research for improving educational practice. *Teacher research and school improvement: Opening doors from the inside*, 93–108.

Baumgartner, E., Devescovi, A. (2001). I bambini raccontano. *Lettura, interazione sociale e competen za narrativa*. Edizioni Erickson.

Bennett, J. M. (1993). Towards ethnorelativism: A development model of intercultural sensitivity. V: R. M. Paige (ur.), *Education for intercultural experience, 2nd ed.* Str. 21–72. Intercultural Press.

Bennett, J. M. (2011). *Developing Intercultural Competence: For International Education Faculty and Staff: AIEA Conference*. AIEA.

Bernjak, E. (1990). *Kontrastivna obravnava dvojezičnosti s posebnim poudarkom na slovensko madžarski dvojezičnosti na narodnostno mešanem območju Prekmurja*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Bešter, R., Medvešek, M. (2016). Medkulturne kompetence učiteljev: primer poučevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika, 2*, 26–44.

Bešter Turk, M. (2011). Sporazumevalna zmožnost – eden od temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo, 56*(3–4), 111–130.

Bialystok, E. (2008). Second language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development. V: R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters (ur.), *Encyclopedia on early childhood development*. Montréal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W., Gollan, T. H. (2009). Bilingual Minds. *Psychological Science in the Public Interest, 10*(3), 89–129.

Bialystok, E., Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current Directions in Psychological Science, 19*(1), 19–23.

Birsa, E. (2016). Transfer likovnega znanja in izkušenj v novo učenje. V: S. Omelčenko (ur.), *Sučasni perspektivy osvity*. Str. 283–294, 432–433. Institute for foreign languages.

Blažič, M. (2005). Branje med vrsticami. *Ciciban za starše : brezplačna priloga revij Ciciban in Cicido za starše, vzgojitelje in učitelje, 8*(9), 22–24.

Blažič, M. (2015). Recepcija slovenske književnosti za mlade u domovini i inozemstvu. *Književnost i dijete : časopis za dječju književnost i književnost za mlade*. Let. 4, št. 2, 59–68.

- Bogatec, N. (2015). Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 74, 5–21.
- Bogatec, N. (2017). Šolanje, izobraževanje in raziskovanje v slovenskem jeziku v Italiji. V: N. Bogatec, Z. Vidau (ur.), *Skupnost v središču Evrope. Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izzivov tretjega tisočletja*. Str. 102–116. Trst: Založništvo tržaškega tiska.
- Bogatec, N., Brezigar, S., Mezgec, M. (2021). Pouk na daljavo v osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom in slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom v Italiji med epidemijo covid-19. *Sodobna pedagogika*, 72.
- Bogatec, N., Verša, A. (2022). Izobraževanje v slovenskem jeziku v Italiji. *Koledar za leto 2023*. Gorica: Goriška Mohorjeva družba.
- Borg, W. (1965). *Applying educational research: A practical guide for teachers*. New York: Longman.
- Bratož, S., Žefran, M. (2014). Creativity in routine: developing learners' oral proficiency with T-time. V: D. Hozjan (ur.), *Izobraževanje za 21. stoletje – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju*. Str. 281–290. Univerzitetna založba Annales.
- Brumen, M. (2004). *Didaktični nasveti za začetno poučevanje angleškega in nemškega jezika*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Caon, F. (2008). Gioco e intercultura. V: V. Medved Udovič, M. Cotič, M. Cenčič (ur.), *Sodobne strategije učenja in poučevanja*. Str. 98–105. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper.
- Cencič, M. (2015). Izbrani pristopi k spodbujanju refleksije učiteljev. Založba Univerze na Primorskem.
- Cencič, M., Kuščer Perger, M. (2012). Dejavniki učenja in sporočilnost šolskega prostora. *Sodobna pedagogika*, 63(1), 112–124.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton & Co.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue*. (Pridobljeno na spletu 2. avgusta 2023).
- Crescentini, C., Fabbro, F. (2014). *Nevropsihologija dvojezičnosti pri otrocih*. Trieste: Associazione temporanea di scopo Jezik-Lingua / Trst: Ciljno začasno združenje Jezik-Lingua.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment. *Applied Linguistic*, 2, 132–149.

Čok, L. (1999). Zgodnja večjezičnost in izobraževanje. Osnove za oblikovanje modela. *Annales, Ser Hist. Sociol*, 9(1), 111–126.

Dagarin Fojkar, M. (2005). Tako majhen, pa že govori angleško. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(1), 8–10.

Drake, S. M., Burns, R. C. (2004). *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development: ASCD.

Dodatek h Kurikulu za vrtce na narodno mešanih območjih, 2002. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Dokumenti-smernice/vrtec_Dodatek_-_narodnostno_mesana.pdf (pridobljeno 20. maja 2023)

Duh, M., Vrlič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole. Priročnik za učitelje razrednega pouka*. Ljubljana: Rokus.

Fekonja, U. (2004). Razvoj otroške igre. V: L. Marjanovič Umek, M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*. Str. 382–393. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Filipi, G. (1995). Psevdoizposojenke: na istrskih primerih. *Annales: anali za istrske in mediteranske študije*, 5(6), 139–142.

Fishman, A. J. (1978). *Sociologija jezika*. Zavod za izdavanje udžbenika.

Földes, C. (2005). *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentypus unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: G. Narr.

Gardner, H. (2010). *Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.

Grah, J. (2013). *Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Grgič, M. (2017). Italijansko-slovenski jezikovni stik: med ideologijo in pragmatiko. *Jezik in slovstvo*, 61(1), 89–98.

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

Grginič, M. (2012). Opismenjevanje – izziv za učence, učitelje, in starše. Projekt: Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih od 2011 do 2014, MIZŠ RS Slovenije.

Grosman, M. (2004a). Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju. *Beseda 4/2004*. Ljubljana: Založba Sophia.

Grosman, M. (2004b). Književnost v medkulturnem položaju. *Razprave Filozofske fakultete*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Gruden, Ž. (1975). Poglavlje iz govornega jezika tržaških Slovencev: govorni signali. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Haramija, D. (2008a). Predšolska bralna značka v vrtcih v Sloveniji. *Otrok in knjiga*, 35(71), 62–74.

Haramija, D. (2008b). Mladinska književnost v vrtcih: analiza stanja in predlogi za izboljšave. V: B. Krakar-Vogel (ur.), *Književnost v izobraževanju–cilji, vsebine, metode* (Obdobja, Metode in zvrsti, 25). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, 419–429.

Haramija, D. (2012). Spodbujanje jezikovnih zmožnosti pri predšolskem otroku s književno vzgojo. Ljubljana: Delovno gradivo za seminar PBZ, 3. februar 2012.

Hodnik Čadež, T. (2008). *Povezovalni kurikulum*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. (Pridobljeno 23. avgusta 2023.)

Hodnik Čadež, T., Filipčič, T. (2005). Medpredmetno povezovanje v prvem razredu osnovne šole. *Didactica Slovenica, Pedagoška obzorja*, 20(3-4), 3-15. (Pridobljeno 27. avgusta 2023.)

Hohmann, M., Weikart, D. P. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok: primeri aktivnega učenja za predšolske otroke iz prakse*. Ljubljana: DZS.

Hunt, J. (1989). *In search of adventures, a study of opportunities for adventure and challenge for young people*. Bournemouth: Bourne Press.

Hus, V., Ivanuš Grmek, M. (2006). Odprti pouk pri predmetu spoznavanje okolja. *Sodobna pedagogika*, 57(2), 68–83.

Hvala, B. (2012). Naravoslovje za najmlajše – aktivno učenje. V: M. Duh (ur.), *Ekološka in etnična zavest skozi edukacijski odnos do narave in družbe* (pp. 56-65). Maribor: Pedagoška fakulteta.

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). (Pridobljeno na spletu 5. julija 2023.)

Ivšek, M. (2009). Ali lahko govorimo o ključnih kompetencah v vrtcu? V: F. Fras Berro et al. (ur.), *Spodbujanje otrokovih kompetenc v vrtcu. Posvet vrtcev Slovenije: zbornik prispevkov*. Str. 21–28. Ljubljana: ZRSŠ.

Jagodic, D. (2013). Učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije - Julijske krajine: anketa med udeleženci jezikovnih tečajev. V: D. Jagodic, Š. Čok (ur.), *Med drugim in tujim jezikom. Poučevanje in učenje*

slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije - Julijske krajine. Str. 37–70. Trst: Ciljno začasno združenje »Jezik-Lingua«.

Jauss, H. R. (1978). *Estetika recepcije*. Izbor studia, Beograd.

Kač, L. (2016). Večjezičnost kot norma in pristop pri pouku tujih jezikov. *Slovenščina v šoli*, 19(2), 2–14, 69.

Katalinič, D. (2007). *Sejemo, sadimo in raziskujemo že v vrtcu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Kesič Dimic, K. (2012): Da bo branje v užitek in učinkovito. *Moj otrok & vrtec: revija za starše otrok v vrtcu*, št. 9, str. 23.

Klanjšček, M. (2017). *Smernice za poučevanje slovenščine kot J1/J2 v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji*. Diplomaska naloga. Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.

Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: ZRSŠ.

Kordigel, M., Jamnik, T. (1998). *Književna vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: DZS.

Kovačič, K. (2007). *Šest poučevalnih modelov za slovenščino v šolah in vrtcih v Furlaniji - Julijski Krajini*. Trst: Deželni zavod za pedagoško raziskovanje v Furlaniji - Julijski krajini.

Krakar Vogel, B. (1995). *Teme iz književne didaktike*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Krakar Vogel, B., Blažič, M. (2013). *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. 1. izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Krakar Vogel, B. (2020). *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.

Kranjc, S., Baloh, B. (2007). Učenje, ustvarjanje in seznanjanje z drugim jezikom v dvojezičnem okolju. V: K. Kovačič (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. 20–29. Trst: Deželni zavod za pedagoško raziskovanje v Furlaniji Julijski krajini: = IRRE Friuli Venezia Giulia, 2007.

Kranjc, S. (2008). Slovenščina v vrtcu. V: M. Ivšek (ur.), *Jeziki v izobraževanju. Zbornik prispevkov konference*. Str. 129-134. Ljubljana, 25. – 26. september 2008.

Kranjc, S. (2009). (So)vplivanje učenja prvega in drugega/tujega jezika v otroštvu. V: K. Pižorn, S. Borg (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Str. 81-96. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Križaj Ortar, M. (2000). Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti v 1. triletju osnovne šole, še posebej v 1. razredu. V: *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole*. Str. 11–40. Trzin: Založba Izolit.

Kurikulum za vrtce (2019). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo.

Kurikularne smernice za otroški vrtec in za prvi šolski cikel (2007). Trst: Deželni šolski urad za FJK- ravnateljstvo.

Kyriacou, Ch. (1997). *Vse učiteljeve spretnosti*. Radovljica, Regionalni izobraževalni center.

La costruzione di competenze linguistiche nella scuola dell'infanzia (2013). (Pridobljeno na spletu 7. julija 2023.)

Lamb, M., Wedell, M. (2015). Cultural contracts and commonalities in inspiring language teaching. *Language Teaching Research*, 19(2), 207–224.

Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293–307.

Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove. *Sodobna pedagogika*, 49(3), 244–261.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Marjanovič Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. 1. natis. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Marjanovič Umek, L. (ur.). (2001): *Otrok v vrtcu, Priročnik h kurikulumu za vrtce*. Založba Obzorja, Maribor.

Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (ur.). (2004). *Razvojna psihologija*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

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

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Hacin Beyazoglu, K. (2020). *Zgodnja pismenost otrok*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

McIntosh, C. N., Noels, K. A. (2004). Self-determined motivation for language learning: The role of need for cognition and language learning strategies. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2), 28.

Medved Udovič, V. (2005): Zgodnje branje za učinkovito bralno pismenost. *Pedagoška obzorja: let. 20, št.1*, 6-16.

Medved Udovič, V. (2011). Razvijanje medkulturnega sožitja z didaktičnimi gradivi. V: Špijunović, K. (ur.), *Nastava i učenje : stanje i problemi*. Užice: Učiteljski fakultet.

Melinc Mlekuž, M. (2016). Didaktično-metodični vidiki pouka slovenščine na slovensko-italijanskem kulturnem stiku / Didactic-methodological aspects of teaching Slovenian in the Slovenian-Italian cultural contact area. V: Rok Andres (ur.), *Slovanski jeziki na stičišču kultur: konferenčni e-zbornik*, Str. 41–59. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, Študentska sekcija.

Melinc Mlekuž, M. (2019). Sporazumevalna zmožnost v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, (83), 67–82.

Melinc Mlekuž, M. (2022a). Pouk slovenščine v Furlaniji- Julijski krajini med epidemijo covid-19: raziskovalna spoznanja in metodološki okvir za pripravo gradiv. V: A. Mlekuž, I., Žagar (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: učenje in poučevanje na daljavo - izkušnje, problemi, perspektive*. Str. 67–79, 182–184. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Melinc Mlekuž, M. (2022b). Motivacija za učenje slovenščine: analiza intervjujev z učitelji in profesorji / L'importanza della motivazione per lo studio dello sloveno: analisi delle interviste con i docenti. V: D. Jagodic, M. Zago (ur.), *Večjezičnost in identitete v obmejnem prostoru: primer šole s slovenskim učnim jezikom v Romjanu*. Str. 109–127, 111–131. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.

Melinc Mlekuž, M. (2023). Vzgoja in izobraževanje v slovenskem jeziku v Italiji med pandemijo covid-19. V: M. Bufon, V. Mikolič (ur.), *Čezmejno sobivanje in komunikacija v času pandemije*. Str. 199–218. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Annales ZRS.

Mello, R. (2001). The Power of Storytelling: How Oral Narrative Influences Children's Relationships in Classrooms. *International Journal of Education & the Arts*, 2.

Ota, K. (2016). *Aplikativni vidik komunikacijskega modela na dvojezičnem območju na Tržaškem*. Magistrsko delo. Koper: UP PEF.

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

Ozbič, M. (2023). Ocenjevalna lestvica razumljivosti otrok kot pripomoček za hitro in zanesljivo oceno otrokove govorne učinkovitosti. *Slovenska pediatrija: revija Združenja pediatrov Slovenije in Združenja specialistov šolske in visokošolske medicine Slovenije*, letn. 30, št. 2, 66–73.

Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2003). *Otrokov svet: Otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Educy.

Pavlič, M., Andreetta, S., Stateva, P., Stepanov, A. (2022). Vpliv koaktivacije italijanščine kot drugega jezika na fonološko presojanje besedišča v slovenščini kot prvem jeziku. V: N. Pirih Svetina, I. Ferbežar (ur.), *Na stičišču svetov: slovenščina kot drugi in tuji jezik*. Str. 261–270. Ljubljana: Založba Univerze.

Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja: Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Pečjak, S., Potočnik, N. (2011). Razvoj komunikacijskih zmožnosti v vrtcu in začetno opismenjevanje. V: *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*, 61–80.

Pedagoške smernice za integrirani sistem 0–6 (Zakonska uredba št. 65/2017). (Pridobljeno na spletu 7. julija 2023).

Pellegrini, R., Dongilli, L. (2012). *Insegnare a scrivere: Pregrafismo stampato e corsivo*. Edizioni Erickson, Trento.

Perčič, S., Bukavec, S., Ozbič, M. (2022). *V svetu glasov: Vaje fonološkega zavedanja*. Trst: Mladika.

Pertot, S. (2004). *Jezikovna vzgoja v vrtcu: Vidiki vzgojiteljic*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.

Pertot, S. (2007). *Zgodnja dvojezičnost*. (Predstavitev PPT). SLORI.

Pertot, S., Lokar, V. (2011). *Za dobro počutje naših malčkov: Predstavitev in izsledki projekta*. V: *Za dobro počutje naših malčkov: Vloga otroškega vrtca s slovenskim učnim jezikom pri razvoju otroka v večkulturnem okolju: Projekt Mozaik*. Trst: Sklad Libero in Zora Polojaz: Večstopenjska šola pri Sv. Jakobu.

Pinkler, S. (1995). Language Acquisition. An Invitation to Cognitive Science. Language. 1, 135–182.

Pižorn, K. (2009). Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. V: K. Pižorn (ur.) in S. Borg, *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. 1. izd. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 13–23.

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

Pogorelec, B. (1989). Sociolingvistični problemi slovenske etnične skupnosti v Italiji. *Aspetti metodologici e teorici nello studi del plurilinguismo nei territori dell'Alpe Adria. Atti del convegno internazionale*.

Pong, G. (2002) *EFL motivation and strategy use among Taiwanese senior high school learners*, Unpublished Master thesis, Taiwan, National Taiwan University of education.

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

Pregelj, B. (2015). Aktualnost bralnomotivacijskih strategij M. Sarto (predgovor k slovenski izdaji). V: B. Pregelj (ur.), *Strategije motiviranja za branje: z izkušnjami slovenskih motivatoric in motivatorjev branja*. Medvode, Slovenija: Malinc.

Rajović, R., Davidović-Rakić, J., Munužaba, F. (2012). Da li nedostatak motoričkih aktivnosti kod dece predškolskog uzrasta utiče na razvoj kognitivnih sposobnosti? V: A. Biberović (ur.), *Zbornik naučnih i stručnih radova „Sport i zdravlje“ sa*

5. *međunarodnog simpozijuma „Sport i zdravlje” – 1. dio*, 1-6. Tuzla: Fakultet za tjelesni odgoj i sport, Univerzitet u Tuzli.

Rodari, G. (1977). *Srečanje z domišljijo*. Mladinska knjiga, Ljubljana.

Rosandić, D. (1993): *Novi metodički obzori*. Zagreb, Školske novine.

Rot Vrhovec, A. (2015). Forms of cooperative learning in language teaching in Slovenian language classes at the primary school level. *CEPS Journal*, 5(3), 129–156.

Rot Vrhovec, A. (2020). *Poučevanje učencev, katerih prvi jezik ni slovenski*. 1. izd. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Rutar, S. (2014). Večjezično učenje in poučevanje kot načelo inkluzivne prakse. *Sodobna pedagogika*, 1, 22–37.

Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, K. (2010). *Medpredmetne in kurikularne povezave: Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Saksida, I. (2008). *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Mengeš: Založba Izolit.

Sarto, M. (2015). *Strategije motiviranja za branje: z izkušnjami slovenskih motivatorok in motivatorjev branja*. Medvode, Slovenija: Malinc.

Schneider, R. M., Sullivan, J., Marušič, F., Žaucer, R., Biswas, P., Mišmaš, P., Plesničar, V: Barner, D. (2020). Do children use language structure to discover the recursive rules of counting? *Cognitive Psychology*, Mar. 2020, 117, 1–21.

Skela J., Sešek U., Dagarin Fojkar M. (2009). Opismenjevanje v tujem/drugem jeziku na zgodnji stopnji. V: K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, 220–245. Ljubljana: ZRSŠ.

Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje (2011). *EL. knjiga*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.

Spitzer, M. (2012). *Digitalna demenca: Kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet*. Mohorjeva založba Celovec.

Sringer, E. (2008). *Action Research in Education / Akcijsko raziskovanje v izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Stateva, P., Andretta, S., Reboul, A. C., Stepanov, A. (2021). Bilingual children’s use of the ‘Maximize Presupposition’ principle. *Glossa*, 6(1), 1-27.

Stepanov, A., Kodrič, K. B., Stateva, P. (2020). The role of working memory in children’s ability for prosodic discrimination. *PLoS One*, 15(3), 1-16.

Stopard, M. (1992). *Nega in vzgoja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Šečerov, N., Mihalič, Z. (2002). Učiteljeva priprava na pouk: Vodnik k načrtovanju pouka za učitelje tujih jezikov. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

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. 20–29. Deželni zavod za pedagoško raziskovanje v Furlaniji- Julijski krajini.

Štemberger, T. (2020). Vloga akcijskega raziskovanja pri medpredmetnem povezovanju. V: M. Volk (ur.), *Medpredmetno povezovanje: pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev = Cross-curricular integration: the path to the realization of educational goals*, 11-24. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Tacol, T. (1999). Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog. *Izbrana poglavja iz likovne didaktike.* Debora.

Taeschner, T. (2002). *L'insegnante magica. La lingua straniera nella Scuola dell'infanzia: risultati dell'progetto Le avventure di Hocus e Lotus.* Roma: Edizioni Borla s.r.l.

Tancig, S. (2016). Od Prousta do Twitterja – nevroedukacijske raziskave bralne pismenosti v digitalni dobi. V: T. Devjak, I. Saksida (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost.* Ljubljana: UL Pedagoška fakulteta.

Verschueren, J. (2000). *Razumeti pragmatiko.* *cf.

Vidau, Z. (2018). Identitetne opredelitve mladih v slovenskem zamejstvu v Italiji. V: M. Obid (ur.), *Identitetne opredelitve mladih v slovenskem zamejstvu* (Vol. 2, pp. 51–95). Klagenfurt/Ljubljana/Trst: Inštitut za narodnostna vprašanja (INV)/Slovenski znanstveni inštitut (SZI)/Slovenski narodopisni inštitut Urban Jarnik (SNIUJ)/Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI).

Videmšek, M., Pišot, R. (2007). Šport za najmlajše. *Fakulteta za šport, Inštitut za šport.*

Vogel, J. (2010). Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. V: M. Ivšek (ur.), *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju.* Str. 106–135. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS.

Vogrinc, J., Valenčič Zuljan, M., Krek, J. (2007). Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji = Action research as part of the processes for assuring work quality in an educational institution. *Sodobna pedagogika*, 58(5), 48–67.

Vogrinc, J., Krek, J. (2011). Action research for improving educational practice. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko*, 26(3), 61–75.

Vončina, V. (2006). Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta splošne izobrazbe ali Kako pripraviti učence/dijake za kritičen vstop v sodobno kulturo in družbo? (Intervju z Allanom Lukom). *Sodobna pedagogika*, 5/2006, 8–21.

Wang, W. (2015). Factors Affecting Learners' Attention to Teacher Talk in Nine ESL Classrooms. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 19(1), 1–20.

Weinreich, U. (1974). *Lingue in contatto con saggi di Francesco Grassi Heilmann. Serie di linguistica Boringhieri.*

Wilson, R. (2008). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments.* London: Routledge.

Zajc, I. (2023). *Kaj je literarna zmožnost in kako jo preverjamo z maturitetnim esejem.* Nova Gorica: Založba Univerze.

Zakon o vrtcih. (1996). (Pridobljeno na spletu 2. maja 2023.)

Zipes, J. (1995). *Storytelling, Self, Society*, Vol. 13, No. 1 (Spring 2017), 33–53.

Zorčič, S. (2019). Samozavestna raba slovenščine na jezikovnostičnih področjih: mladi na avstrijskem Koroškem. V: H. Tivadar (ur.), *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest.* Str. 523–530. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

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

Zrimšek, N. (2012). *Razvijanje predopismenjevalne zmožnosti v zgodnjem šolskem obdobju.* Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Zudič - Antonič, N., Zorman, A. (2006). Prvi koraki pri razvijanju medkulturnega zavedanja: seznanjanje z jezikom okolja na narodnostno mešanih območjih v Republiki Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 57, 232–245.

Zudič - Antonič, N. (2008). Za različno vizijo in zaznavo sveta: jeziki, kultura in medkulturnost. *Šolsko polje*, 19(3-4), 111–129.

Zupančič, M. (2004). Zaznavni in spoznavni razvoj dojenčka in malčka. V: L. Marjanovič Umek, M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija.* Razprave FF.

Žbogar, A. (2015). Reading ability and literary competence in language arts classes in Slovenia/Čitalačka sposobnost i književna kompetencija u nastavi književnosti i jezika u Sloveniji. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(4), 1219-1247.

Žerdin, T. (1996). *Ringa ringa raja: priročnik za gibalno-grafične vaje.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

7 POVZETKI

POVZETEK

Znanstveno monografijo avtoric dr. Barbare Baloh in dr. Maje Melinc Mlekuž *Slovenščina v vrtcu: poučevanje in učenje jezika v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji* sestavlja pet obsežnejših poglavij s podpoglavji, ki vsebinsko opredeljujejo didaktiko slovenščine v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji, od poslanstva, specifik in pričakovanj predšolskega izobraževanja do izzivov seznanjanja s slovenščino, učenja/poučevanja slovenščine, dvo-/večjezičnega razvoja otrok ter poznavanja širšega družbenega konteksta Slovencev v Italiji.

Namen monografije je sintetiziranje dosedanjih znanstvenih spoznanj s področja zgodnjega učenja/poučevanja slovenščine in hkratno uvajanje aktualnih spoznanj, pa tudi dopolnjevanje in aktualiziranje obstoječega znanja s spoznanji stroke in novejših raziskovalnih dognanj. Ob nastanku pričujoče monografije so bili pregledani različni slovenski znanstveni prispevki in znanstvene monografije, ki so se ukvarjale z nekaterimi elementi zgodnjega učenja jezikov, številni tuji prispevki (iz italijanskega in anglosaškega območja) in monografije, pa tudi prispevki s področja zgodnjega učenja jezika in didaktike slovenščine, ki sta jih objavili avtorici monografije.

Knjiga tako na eni strani prinaša kritično sintezo dosedanjih spoznanj in praks didaktike slovenščine v predšolskem obdobju ter hkrati argumentirano uvaja na akcijski raziskavi osnovana nova spoznanja, koncepte, poglede in posledično tudi terminologijo, ki jo smiselno prilagodi značilnostim vzgojno-izobraževalne prakse v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji.

V uvodu je predstavljena akcijska raziskava poučevanja in učenja slovenščine v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji, katere namen je proučiti, kako smiselno načrtovati in oblikovati poučevanje slovenščine v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji v jezikovno heterogenih skupinah.

Nadalje je poudarek na ciljnih, vsebinskih in metodoloških predlogih za poučevanje in učenje jezika v predšolskih ustanovah. V predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju je namreč ena izmed osnovnih otrokovih nalog, da razvije sporazumevalno zmožnost, torej zmožnost tvorjenja in razumevanja besedil v različnih govornih položajih in za različne potrebe. V tem obdobju prevladuje spontano učenje, ko se otroci učijo predvsem prek igre in drugih, tudi praktičnih dejavnosti in rutin, ki večinoma potekajo v raznolikih socialnih interakcijah z vrstniki in odraslimi.

Avtorici monografije poudarjata, da je še posebno v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji pomembno razvijati sporazumevalno zmožnost otrok, pristopi, metode in cilji pa temeljijo na različnih stopnjah dvojezičnosti pri otrocih v različnih

govornih položajih. Pomembno je, da otroci razvijajo svoje jezikovne sposobnosti in sporazumevalne veščine skozi igro, interakcijo z odraslimi in vrstniki. Poleg tega poudarjata pomen vrednotenja procesa učenja jezika, ki mora biti usmerjeno v napredovanje in ne v ugotavljanje primanjkljajev, ter pomen participacije otrok pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcih in komunikacijskega pristopa k poučevanju jezikov, ki se osredotoča na komunikacijo in sporazumevanje kot najpomembnejša vidika učenja jezika.

Med pedagoškimi delavci (vzgojitelji in učitelji) in strokovnjaki/raziskovalci je pri zgodnjem učenju/poučevanju jezika pogosto zaznati razkorak med teorijo in prakso. Vzgojitelji in učitelji si velikokrat želijo čim bolj poenostavljene, razumljive in uporabne pristope, ki bi jih lahko nemudoma umestili v prakso, strokovnjaki/raziskovalci pa zvesto prisegajo na svoje znanstvene utemeljitve in pri tem včasih pozabljajo na šolsko/vrtčevsko stvarnost. Vendar sta teorija in praksa v učenju jezikov povezani in ju ni smiselno obravnavati bipolarno, za kar si prizadevata tudi avtorici pričujoče monografije, saj želita, da bi ta predstavljala kontinuum, ki se oplaja z obojim. Monografija se tako zaključuje z izsledki akcijske raziskave in iz te izpeljanimi novostmi v pedagoški paradigmi zgodnjega učenja/poučevanja slovenščine v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji z namenom inoviranja v vzgojno-izobraževalni praksi in s sodelovanjem vzgojiteljev in vzgojiteljic, ki so pomembno prispevali svoje znanje pri vpeljevanju novosti na to pomembno področje izobraževanja. Njihovi prispevki so objavljeni v poglavju Priloge in kot taki želijo predstaviti komplementarnost zgoraj omenjenih teorije in prakse. Bolj kot prenosu ali uporabi pri vodenih dejavnostih naj bi služili za diskusijo, izmenjavo mnenj in prizadevanj pri obogatitvi zgodnjega poučevanja/učenja slovenščine v predšolskem obdobju v medkulturnem in večjezičnem okolju. Avtorici monografije želita poudariti, da v učenju/poučevanju ni nič dokončnega, nobena rešitev ni popolna, še manj edina prava. Pri prenosu novih modelov, pristopov ali strategij v jezikovno učno prakso je treba upoštevati tudi predhodne izkušnje vzgojiteljev in vzgojiteljic. Če želimo, da je pedagoški proces uspešen, mora biti vsaka pedagoška dejavnost zasnovana na poznavanju realnosti tako jezikovnega kot kulturnega okvira, v katerem tovrstni proces poteka, temu ustrezno pa ga je treba spremljati in prilagajati sociokulturnim značilnostim vzgojno-izobraževalnega okolja. Doživljanje otroka kot aktivnega in avtonomnega pripadnika družbe, ki ni nepopisan list, ampak ima določene zmožnosti, in ki v družbi razvija lastno kulturo odnosov ter svoj spoznavni svet, vodi v iskanje novih, drugačnih izobraževalnih vsebin in didaktičnih strategij.

Avtorici želita, da bi pričujoča znanstvena monografija podkrepila pedagoške kompetence vzgojiteljev in vzgojiteljic na področju zgodnjega poučevanja slovenščine v vrtcih na medkulturnem in večjezičnem območju ter jih opolnomočila pri iskanju specialnih znanj in veščin za širjenje in podajanje jezikovnega znanja ter pri iskanju rešitev in odgovorov ob izzivih raznolikih potreb sodobnega otroka na jezikovnem področju.

SINTESI

Il volume scientifico *Slovenščina v vrtcu: poučevanje in učenje jezika v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji* (trad. it. *Lo sloveno nelle scuole dell'infanzia: insegnare e apprendere la lingua nelle scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento slovena in Italia*), a cura di Barbara Baloh e Maja Melinc Mlekuž, comprende cinque ampi capitoli con relativi paragrafi che affrontano il tema della didattica dello sloveno nell'ambito delle scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento slovena in Italia. Partendo dall'analisi delle finalità e delle specificità proprie dell'educazione prescolare in lingua slovena, il volume approfondisce diversi aspetti legati alla familiarizzazione con lo sloveno, all'apprendimento/insegnamento della lingua, allo sviluppo bilingue/plurilingue dei bambini e alla conoscenza del contesto sociale della comunità slovena in Italia.

Lo scopo della monografia è riassumere le conoscenze in materia di apprendimento/insegnamento precoce dello sloveno nonché di integrarle con le scoperte e le ricerche più recenti. Il volume riprende in particolare diversi articoli e libri sul tema dell'apprendimento precoce delle lingue pubblicati nel contesto della comunità scientifica slovena, ma anche riferimenti bibliografici internazionali (soprattutto dell'area italiana e anglosassone), oltre agli articoli e alle pubblicazioni sul tema prodotte dalle due autrici.

Il volume fornisce una sintesi critica dei risultati e delle pratiche in essere nella didattica dello sloveno nelle scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento slovena in Italia, introducendo allo stesso tempo, per mezzo di una ricerca-azione, nuovi concetti, punti di vista e un'adeguata terminologia che le autrici cercano di adattare al contesto educativo di riferimento.

Nella parte introduttiva del libro vengono presentate le finalità della ricerca-azione che si propone di esaminare le tecniche di pianificazione e progettazione dell'insegnamento della lingua slovena nelle scuole dell'infanzia in gruppi linguisticamente eterogenei.

Il volume si concentra poi sugli obiettivi, sui contenuti e sui suggerimenti metodologici per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue nelle istituzioni prescolastiche. Nella scuola dell'infanzia e nei primi anni di scuola, uno dei compiti principali del bambino è quello di sviluppare la competenza comunicativa, cioè la capacità di produrre e comprendere testi in situazioni diverse e per scopi diversi. In questo stadio dello sviluppo infantile predomina l'apprendimento spontaneo, in cui i bambini imparano principalmente attraverso il gioco e altre attività che si svolgono perlopiù in una varietà di interazioni sociali con coetanei e adulti.

Le autrici sottolineano che, soprattutto nelle scuole dell'infanzia con lo sloveno come lingua d'insegnamento in Italia, è importante sviluppare le capacità comunicative

dei bambini con approcci, metodi e obiettivi basati sui diversi livelli di bilinguismo infantile in differenti situazioni linguistiche. È importante che i bambini sviluppino le loro abilità linguistiche e comunicative attraverso il gioco, l'interazione con gli adulti e con i coetanei. Inoltre, le ricercatrici evidenziano l'importanza della valutazione dell'apprendimento linguistico che dovrebbe essere orientata ai progressi piuttosto che ai deficit, nonché l'importanza della partecipazione dei bambini alla pianificazione del lavoro educativo nelle scuole dell'infanzia e di un approccio comunicativo all'insegnamento delle lingue che si concentra sulla comunicazione e sulla comprensione come aspetti salienti dell'apprendimento linguistico.

Nel campo dell'apprendimento/insegnamento precoce delle lingue si percepisce spesso un divario tra teoria e pratica tra educatori e insegnanti da una parte e ricercatori dall'altra. Gli educatori e gli insegnanti si affidano spesso ad approcci semplici, comprensibili e immediatamente applicabili, mentre i ricercatori sono fedeli alle loro argomentazioni scientifiche, talvolta dimenticando la realtà educativa pratica. Nell'apprendimento delle lingue, tuttavia, la teoria e la pratica sono collegate e non possono essere trattate in modo separato, cosa che le autrici rimarcano, presentando una sorta di continuum che comprende entrambi livelli d'intervento.

Il volume si conclude con i risultati della ricerca-azione ed evidenzia le tappe di un possibile adeguamento del paradigma pedagogico relativo all'apprendimento/insegnamento precoce dello sloveno nelle scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento slovena in Italia, in un'ottica di innovazione della pratica educativa, anche con il supporto di alcuni educatori che hanno contribuito significativamente all'implementazione delle innovazioni in questo importante settore. I loro contributi, pubblicati tra gli Allegati del volume, mirano a presentare la complementarità della teoria e della pratica sopra menzionate. Piuttosto che essere trasferibili o applicabili alle attività guidate, essi intendono fungere da spunto per la discussione, il confronto e il desiderio di arricchire l'insegnamento/apprendimento precoce dello sloveno nella scuola dell'infanzia in un ambiente interculturale e multilingue. Le autrici desiderano sottolineare che nell'apprendimento/insegnamento nulla è definitivo, nessuna soluzione è perfetta, tanto meno l'unica possibile. Il trasferimento di nuovi modelli, approcci o strategie nella didattica delle lingue si deve tenere conto anche delle esperienze educative pregresse: affinché il processo pedagogico possa avere successo, ogni attività deve basarsi sulla conoscenza del contesto linguistico e culturale in cui si svolge e deve essere monitorata e adattata alle caratteristiche socioculturali dell'ambiente educativo. L'esperienza del bambino come membro attivo e autonomo della società, che non è una tabula rasa ma possiede determinate capacità e sta sviluppando la propria cultura di relazione e il proprio mondo interpretativo dell'ambiente che lo circonda, porta alla ricerca di nuovi e diversi contenuti educativi e strategie didattiche.

Le autrici auspicano che il presente volume rafforzi le competenze pedagogiche degli e delle insegnanti in materia di insegnamento precoce dello sloveno nelle scuole dell'infanzia in un'area interculturale e multilingue, consentendo loro di individuare conoscenze e abilità specifiche per la diffusione e la trasmissione delle competenze linguistiche, nonché soluzioni adeguate alle sfide delle diverse esigenze linguistiche del bambino.

SUMMARY

The monograph by Dr. Barbara Baloh and Dr. Maja Melinc Mlekuž, entitled *Slovenščina v vrtcu: poučevanje in učenje jezika v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji* (Engl. transl. *Slovene in Preschool: Language Teaching and Learning in Preschools with Slovene as the Language of Instruction in Italy*), offers a meticulous examination encompassing five detailed chapters and sub-chapters. These articulate the didactics of Slovene in Italian preschools where Slovene is the medium of instruction. Topics range from the foundational mission, specifics, and expectations of preschool education to the complexities of familiarizing with, teaching, and learning Slovene. Additionally, the bilingual/multilingual development of children and the broader socio-cultural context of the Slovene community in Italy are deliberated upon.

This monograph endeavours to amalgamate extant scientific insights regarding early Slovene instruction and at the same time present current discoveries. It also aims to augment and update the existing knowledge using recent research. A thorough review was undertaken of various Slovenian scientific papers and monographs focused on early language acquisition, alongside international works from the Italian and Anglo-Saxon environments, including those penned by the monograph's authors.

This volume thus serves a dual purpose. It furnishes a critical distillation of previous findings and practices in preschool Slovene pedagogy while introducing novel insights, paradigms, and consequentially, terminology rooted in action research. The introduction underscores action research centred on Slovene instruction in such preschools, aiming to ascertain effective planning strategies for linguistically diverse groups.

Subsequent sections elucidate target goals, content, and pedagogical strategies for early language instruction. During the preschool and early school years, one of the primary tasks is to develop communicative skills, i.e., the ability to produce and comprehend texts in different speaking situations and for different purposes. This period is spearheaded by spontaneous learning, when children learn mainly through play and other activities and routines, mostly taking place in a variety of social interactions with peers and adults.

The authors emphasise the need for developing children's communicative abilities, especially in Italian preschools with Slovene, while the approaches, methods and objectives are tailored to the children's varied bilingual backgrounds. Play and social interactions with peers and adults are pivotal in nurturing language skills. The authors also stress the importance of assessing the language-learning process, which should be progress- rather than deficit-oriented, and the importance of including children in education planning in preschools. The authors propose a communicative-centric language teaching approach, prioritizing comprehension and dialogue.

There is often a perceived gap between theory and practice in early language learning/teaching among educators and teachers and professionals/researchers. Educators and teachers often propose approaches that are as simplistic, understandable, and useful as possible and that can be immediately put into practice, while professionals/researchers swear by their scientific arguments, sometimes forgetting the reality of (pre)school. However, theory and practice in language learning are linked and cannot be treated as a case of either-or, which is what the authors keep in mind, as they wish this monograph to serve as an all-encompassing continuum. The monograph thus concludes with the findings of action research and the resulting innovations in the paradigm of early learning/teaching of Slovene in Italian preschools with Slovene as the language of instruction, aiming in educational practice and with the participation of educators who have made a significant contribution to introducing innovations in this important area of education. Their contributions are included in the Annexes section and as such aim to present the interdependence of theory and practice. Rather than being transferable or applicable to guided activities, they are intended to be used for discussion, exchange of views and efforts to enrich the early teaching/learning of Slovene in preschool in an intercultural and multilingual environment. The authors emphasise that there is nothing definitive in learning/teaching, no solution is perfect, let alone absolute. When transferring new models, approaches, or strategies into language-teaching practice, the experience of educators should also be considered. If the pedagogical process is to be successful, any activity should be based on knowledge of the realities of both the linguistic and the cultural context in which the process takes place and must be monitored and adapted accordingly to the socio-cultural characteristics of the educational environment. The child's experience as an active and autonomous member of society, who is not a tabula rasa but has certain capacities and who develops his or her own culture of relationships and cognitive world in society, leads to new and different educational content and didactic strategies.

The authors aspire for this monograph to bolster educators' pedagogical acumen in early Slovene instruction within multicultural domains, empowering them to address contemporary linguistic challenges faced by children of today and tomorrow.

8 RECENZIJI

Recenzija izr. prof. dr. Suzane Todorović

Avtorici sta pri snovanju besedila in raziskave izhajali iz predpostavke, da imajo pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti otrok (v slovenski skupnosti v Italiji) osrednjo vlogo vzgojno-izobraževalne ustanove – vrtci in šole.

Posebna vrednost monografije je v tem, da sta poleg omenjenega izhodišča pri oblikovanju raziskave upoštevali ključne izzive, s katerimi se pri svojem vzgojno-izobraževalnem delu soočajo vzgojitelji in vzgojiteljice vrtcev s slovenskim učnim jezikom v Italiji, ter oblikovali 21-urni spletni izobraževalni program, ki ga je akreditiral Urad za šole s slovenskim učnim jezikom pri Deželnem šolskem uradu Furlanije- Julijske krajine.

V monografiji obdelane in nazorno predstavljene vsebine so dragoceno gradivo za specialiste/strokovnjake različnih didaktik, obenem pa ravno za vzgojitelje in učitelje, ki so prvi pomembni drugi, s katerimi (večjezični) otrok prihaja v stik. Vrtec ima namreč, kot izpostavljata strokovnjakinji dr. Barbara Baloh in dr. Maja Melinc Mlekuž, s svojim načinom dela in oblikovanim programom pomemben učinek na razvijanje jezikovne zmožnosti, predvsem pragmatične in slovnične.

Z željo, da bi vzpostavili ključno (pogosto manjkajočo) vez oziroma interakcijo med prakso in znanstvenimi raziskavami, sta projekt razvijali tudi na konstruktivnih in poglobljenih pogovorih o vlogi staršev in družbenega okolja pri jezikovnem usvajanju dvojezičnega otroka ter med seboj delili različne primere dobre prakse za učenje slovenščine v vrtcu. Predstavljeni so bili izkustveno učenje, didaktične spodbude in podporne strategije, ki izhajajo iz otrokove izkušnje, naravnosti k delovanju, soodločanju, soustvarjanju, vzpostavljanju novih odnosov, stiku z naravo in vključevanju potreb otrok ter njihove spoznavne zmožnosti. Raziskava ni zanemarila pomena komunikacijskega in čustvenega odnosa med vzgojiteljem in otrokom, kar omogoča tudi dejavnost pripovedovanja, kjer je otrok v dejavnost vključen zaradi lastnih domišljijskih in ustvarjalnih zmožnosti, ki jih izraža z jezikom. Na osnovi teoretičnih izhodišč in pedagoških izkušenj vzgojiteljic (in ne nazadnje njunih lastnih večletnih raziskovanjih) sta avtorici oblikovali ciljne, vsebinske in metodološke predloge za poučevanje in učenje slovenščine v vrtcih za implementacijo in spremljanje tega procesa, s čimer dopolnjujeta dosedanje raziskave in nudita nova uporabna izhodišča za vse nadaljnje študije.

Monografija prinaša sodobno in znanstveno utemeljeno poglobljeno razlago pojmov oziroma konceptov, kot so sporazumevalna možnost, jezik in govor v vrtcu, književnost v vrtcu in predopismenjevanje v vrtcu. Posebno dragoceni so primeri jezikovnih dejavnosti, ki so jih v praksi preizkusile vzgojiteljice, s pripadajočimi elevacijskimi

dejavnostmi. Monografija bo hkrati odlično in uporabno študijsko gradivo za študente različnih pedagoških smeri.

Znanstvena monografija prinaša več novih uvidov in spoznanj s področja didaktike jezikov (v stiku) ter temelji na raziskavi, ki ima prepričljivo metodološko osnovo in je lahko zgled za vse nadaljnje sorodne študije. Monografija odstira nove poglede s področja medkulturne didaktike jezikov in prinaša relevantna spoznanja.

Avtorici uporabljata ustaljeno (ustrezno) jezikoslovno terminologijo, a je knjiga zaradi jasnosti izražanja in temeljitih razlag dostopna tudi širšemu krogu bralcev, ne nazadnje prav/tudi staršem dvojezičnih otrok v Italiji.

Recenzija doc. dr. Ede Birsa

Znanstvena monografija avtoric dr. Barbare Baloh in dr. Maje Melinc Mlekuž je zasnovana z namenom podpore vzgojiteljem in vzgojiteljicam pri poučevanju jezika v medkulturnem in večjezičnem okolju. Poudarja potrebo po razumevanju jezikovnega in kulturnega ozadja ter nenehnem prilagajanju vzgojnega procesa družbenim in zgodovinskim spremembam. Monografija se osredotoča na otrokovo percepcijo učenja jezika in kulture kot sredstva za razumevanje sveta okoli sebe. Njen cilj je ponuditi vzgojiteljem znanje o sodobnih didaktičnih strategijah za poučevanje slovenščine kot prvega, drugega ali tujega jezika ter promovirati medkulturno vzgojo in spoštovanje različnih identitet.

Vprašanja, ki sta si jih avtorici zastavili o tem, kako naj bi vzgojiteljice uporabljale didaktične metode pri načrtovanju, opazovanju in refleksiji lastnega pedagoškega dela v svojih skupinah v vrtcu, o uporabi različnih metod in didaktičnih pristopov, ki jih vzgojiteljice redno uporabljajo, o tem, katere znanstvene in strokovne literature veljajo kot inovativne in se jih lahko ponudi v presojo vzgojiteljicam in vzgojiteljem, ter o tem, kako lahko ponujeni didaktični pristopi prispevajo h kakovosti načrtovanja, opazovanja in refleksije pedagoškega dela v vrtcu, sta raziskovali v izvedeni akcijski raziskavi. Vsebine, ki sta jih obravnavali, temeljijo na problematiki, s katero se strokovni delavci in delavke srečujejo v praksi, zato je monografija izjemna in dragocena.

Na osnovi ugotovitev izvedene raziskave in teoretičnih izhodišč sta avtorici zapisali različne ciljne, vsebinske in metodološke predloge za poučevanje jezika v predšolskih ustanovah. Monografija ponuja smernice, ki so odprte in prilagodljive, kar omogoča vzgojiteljem, da ustvarijo lastne rešitve. Predstavljena je posebnost zgodnjega učenja jezika in zgodnjega dvojezičnega jezikovnega razvoja, pri čemer sta avtorici poudarili, da se ta proces razlikuje glede na posameznika in je odvisen od motivacije, umskih mehanizmov, izpostavljenosti jeziku in drugih dejavnikov. Predstavili sta tudi proces hkratnega učenja več jezikov, in sicer dvojezično učenje prvega jezika in dvojezično učenje drugega jezika, ter razlike v razvoju med enojezičnimi in dvojezičnimi oziroma večjezičnimi sovrstniki.

Avtorici sta ponudili poglobljeno znanstveno analizo ključnih vsebin in pojmov za raziskovano področje, predvsem književnost v vrtcu, razvijanje sporazumevalne zmožnosti predšolskih otrok, jezik in govor, opazovanje in vrednotenje v vrtcu, predopismenjevanje ter načrtovanje pedagoškega dela pri vzgoji v vrtcu.

Izbrane vsebine znanstvene monografije bodo izvrstno služile kot neprecenljivo učno gradivo za strokovne delavce, ki so v stiku s predšolskimi otroki v večjezičnem okolju, in za študente različnih pedagoških usmeritev, saj ponuja širok spekter poglobljenih vsebin, ki bodo obogatile njihovo razumevanje in strokovno znanje. S svojo bogato vsebino in kakovostno analizo se bo nedvomno uveljavila kot nepogrešljiv vir za vse, ki se ukvarjajo s pedagoškim izobraževanjem.

Znanstvena monografija *Slovenščina v vrtcu: poučevanje in učenje jezika v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji* je zelo aktualna in pomembna v kontekstu medkulturnega in večjezičnega okolja. Na osnovi izvedene raziskave služi kot podpora vzgojiteljem in vzgojiteljicam pri vsakodnevem poučevanju jezika v vrtcih, kjer se uporablja slovenščina kot učni jezik v okolju, kjer so otroci izpostavljeni več jezikom in kulturam. Monografija jim ponuja smernice in metode za učinkovito poučevanje in učenje jezika v trenutnem družbenokulturnem kontekstu. Opozarja na pomembnost prilagajanja vzgojnega procesa nenehnim spremembam v družbi in kulturi, kar je ključno za učinkovito izobraževanje in vzgojo otrok v večjezičnem in medkulturnem okolju.

Monografija naslavlja aktualne izzive in potrebe v vzgoji in izobraževanju v večjezičnem okolju ter ponuja praktične rešitve in smernice, ki lahko pomagajo vzgojiteljem, vzgojiteljicam in drugim strokovnim delavcem pri njihovem delu, prav tako pa služi kot izhodišče za nadaljnje študije s področja didaktike jezika.

Pomen znanstvene monografije za razvoj znanstvene in strokovne terminologije je predvsem v obogatitvi terminološkega slovarja. Monografija predstavlja poglobljeno analizo področja poučevanja jezika v medkulturnem in večjezičnem okolju ter vpelje nove koncepte in izraze. To prispeva k boljši komunikaciji in razumevanju strokovnih izrazov med raziskovalci, vzgojitelji in drugimi strokovnjaki. Na ta način lahko prispeva tudi k standardizaciji izrazoslovja, ki se uporablja na področju poučevanja jezika v vrtcih v večjezičnih okoljih, ter pripomore k razumevanju tega področja in izboljšanju prakse poučevanja.

Monografija ponuja tudi vpogled v najnovejše raziskave in prakso na področju poučevanja jezika v večjezičnih vrtcih. To omogoča strokovnjakom in drugim odraslim v stiku s predšolskimi otroki, da ostanejo informirani o najnovejših spoznanjih in trendih ter tako izboljšujejo svoje delo in prispevajo k razvoju prakse.

