Barbara Baloh • Maja Melinc Mlekuž

Pogledi na didaktiko slovenščine

Pouk slovenščine v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji

Barbara Baloh in Maja Melinc Mlekuž

POGLEDI NA DIDAKTIKO SLOVENŠČINE

Pouk slovenščine v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji

Trst 2025

Naslov:
Pogledi na didaktiko slovenščine: pouk slovenščine v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji

Avtorici:
Barbara Baloh, Maja Melinc Mlekuž

Recenzenta:
Darija Skubic, Tomaž Petek

Jezikovni pregled:
Jasmina Vajda Vrhunec

Prevod povzetkov:
Laura Castegnaro, Martina Paradiž

Oblikovanje:
Martina Pettirosso

Oblikovanje naslovnice:
PiKa - grafične storitve

Založnik:
Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI)

Knjiga je nastala v sodelovanju z Univerzo v Novi Gorici.

Naklada:
200 izvodov

Tisk: Sinegraf d.o.o.

Trst 2025

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in študijska knjižnica, Trst

COBISS.SI-ID 255072771
ISBN 978-88-95584-20-1

Projekt je sofinanciralo Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije.

REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA KULTURO

Zahvaljujeva se SLORI-ju, Univerzi v Novi Gorici in Ministrstvu za kulturo Republike Slovenije.

Hvala učiteljicam in udeleženkam SLORI-jevega izobraževalnega programa Slovenščina v osnovni šoli – načrtovanje pouka in didaktične strategije: Sabrini Bandi, Katji Batistič, Christini Bezenšek, Nataši Codrich, Veroniki Don, Katji Ferletič, Egle Frandolič, Nastji Gherlani, Gaii Giacomini, Sabini Grahek, Dunji Grgič, Irini Kneipp, Samoi Mauro, Sari Munih, Maddaleni Mura, Anni Piccolo, Sari Preprost, Barbari Rustia, Eleni Sanna, Martini Sardo, Martini Šolc, Danieli Tul in Lari Vatandoust Ghadikolai.

Najlepša hvala izr. prof. dr. Dariji Skubic in red. prof. dr. Tomažu Petku za recenzijo besedila, Egle Frandolič za poglobljeno strokovno oceno in izvedbena priporočila, Martini Pettirosso za tehnično ureditev monografije ter Lauri Castegnaro in lekt. dr. Martini Paradiž za prevod povzetka.

KAZALO

1 UVOD 9

2 AKCIJSKO RAZISKOVANJE POUČEVANJA IN UČENJA SLOVENŠČINE V OSNOVNI ŠOLI S SLOVENSKIM UČNIM JEZIKOM V ITALIJI 12

2.1 Izhodišče 12

2.2 Namen in cilji raziskave 18

2.3 Akcija in zbiranje podatkov 20

3 POUK SLOVENŠČINE V OSNOVNI ŠOLI S SLOVENSKIM UČNIM JEZIKOM V ITALIJI 26

3.1 Podporno okolje, motivacija za učenje slovenščine in spoznavni stili osnovnošolcev 28

3.2 Značilnosti hkratnega učenja jezikov 32

3.3 Sporazumevalna zmožnost v slovenščini 40

3.4 Pismenost 52

3.5 Besedila 71

4 UČNI CILJI IN VSEBINE 89

4.1 Operativni cilji in vsebine pri pouku slovenščine v 1., 2. in 3. razredu 89

4.2 Operativni cilji in vsebine pri pouku slovenščine v 4. in 5. razredu 96

4.3 Medpredmetno povezovanje, kulturna in medkulturna zmožnost 103

5 METODE POUKA SLOVENŠČINE V VEČJEZIČNEM IN VEČKULTURNEM OKOLJU 109

6 SPECIFIČNA UČNA NAČELA 122

6.1 Načelo primernosti pouka razvojni stopnji in značilnostim otrok na razredni stopnji 124

6.2 Notranja učna diferenciacija, individualizacija in personalizacija pouka slovenščine 125

6.3 Formativno spremljanje 128

6.4 Jezikovni asistenti 129

7 INKLUZIVNE PRAKSE V OSNOVNIH ŠOLAH S SLOVENSKIM UČNIM JEZIKOM V ITALIJI 131

8 STANDARDI ZNANJA 135
8.1 Standardi znanja pri pouku slovenščine v 1., 2. in 3. razredu 135
8.2 Standardi znanja pri pouku slovenščine v 4. in 5. razredu 139
8.3 Temeljni standardi znanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli.. 143
8.4 Didaktična priporočila 144
9 PREVERJANJE IN VREDNOTENJE ZNANJA PRI POUKU SLOVENŠČINE ... 157
10 IZ TEORIJE V PRAKSO - GRADIVA 168
10.1 Uporaba tehnologije v podporo učenju slovenščine 171
11 LITERATURA 178
12 POVZETKI 189
13 RECENZIJI 197

1 UVOD

Z monografijo *Pogledi na didaktiko slovenščine: pouk slovenščine v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji* zaokrožava dve desetletji trajajoče poučevalno in raziskovalno delo na področju vzgoje in izobraževanja. V tem obdobju od začetkov poučevanja, opazovanja in raziskovanja je slovensko šolstvo[1] v Italiji doživelo spremembe ter tudi redefiniranje razumevanja učenja, poučevanja in znanja, ostaja pa temeljno spoznanje, kako zelo poznavanje in upoštevanje didaktičnih načel v pedagoški praksi vplivata na kakovost in uresničevanje učnih ciljev. Učitelji v iskanju prave metode dela preizkušajo in razvijajo svoje lastne teorije ter iščejo najboljše možnosti in individualne spodbude, da podprejo svoje učence za dejavno učenje ter razvijanje vseh zmožnosti in potencialov. Vedno znova se izkazuje, da udeleženci v vzgojno-izobraževalnem delu, tako učenci kot učitelji, potrebujejo spodbudno poučevalno in učno okolje, realno povratno informacijo o lastnem delu, pogoje za nove izzive, avtonomijo ter možnost sodelovanja v šolskem in širšem okolju. Spodbudno in podporno okolje ima namreč nezanemarljiv vpliv na uspešnost in zadovoljstvo vseh vpletenih. Pričujoča monografija temelji na raziskavah vzgojno-izobraževalnega dela in povratnih informacijah učiteljev ter med učitelji. Hattie (2013 v Novak 2019) namreč dokazuje, da so prav povratne informacije učiteljem o vplivu njihovega dela na dosežke otrok med najmočnejšimi učinki (0,90). Področje vzgoje in izobraževanja bi se moralo hitreje odzivati na družbene spremembe, prilagodljivost in prožnost izobraževalnega sistema, njegova humanizacija in demokratizacija vedno bolj postajajo njegove ključne značilnosti. Dober učitelj v današnjem času ni več samo dobro strokovno, pedagoško in didaktično usposobljen (Krakar Vogel 1993/94), ampak je tudi podporen, inkluziven in empatičen, široko razgledan in usposobljen za uresničevanje čezpredmetnih ciljev.

V monografiji izhajava iz sekundarnih analiz najinih preteklih raziskav vzgojno-izobraževalnega dela v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji in jih nadgrajujeva z akcijsko pedagoško raziskavo, ki je nastala v sodelovanju z 22 učiteljicami, udeleženkami SLORI-jevega izobraževalnega programa *Slovenščina v osnovni šoli – načrtovanje pouka in didaktične strategije*, naslanjava pa

[1] Slovensko šolstvo v Italiji sestavljajo šole s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem in Goriškem ter dvojezična šola v Špetru. Na Tržaškem jih je pet, na Goriškem sta dve in v Špetru je eno ravnateljstvo večstopenjskih šol, te pa združujejo vrtec, osnovno šolo in prvostopenjsko srednjo šolo. Osnovna šola v Italiji sovpada s prvim in drugim vzgojno-izobraževalnim obdobjem v Sloveniji.

se tudi na pregled obstoječe strokovne in znanstvene literature s področja didaktike slovenščine v osnovni šoli. Akcijska raziskava v sodelovanju z osnovnošolskimi učiteljicami je nadaljevanje že objavljene akcijske raziskave med vzgojiteljicami in vzgojitelji, ki je izšla v monografiji *Slovenščina v vrtcu: poučevanje in učenje jezika v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji* (Baloh, Melinc 2023). Monografija tokrat ponuja smernice za nadaljnje učnovsebinsko, učnociljno in procesno-razvojno načrtovanje na osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji, hkrati pa zajema tudi konceptualno, problemsko in učnostilno orientirano načrtovanje (prim. Kelly 1989; Kroflič 1992; Štefanc 2021). Učitelj slovenščine na slovenskih šolah v Italiji sicer v prvi vrsti uči slovenščino kot prvi jezik, poznati pa mora tudi metode poučevanja slovenščine kot drugega in tujega jezika ter jih uspešno vključevati pri notranji diferenciaciji in individualizaciji pouka. Pri jezikovno heterogeni strukturi razreda je še toliko bolj v ospredju zmožnost učiteljev, da se uspešno soočijo z zahtevami v danem kontekstu z uporabo znanja, veščin, stališč in vrednot. Od vključitve Slovenije v Evropsko unijo in šengenski prostor je namreč prisoten trend zanimanja za dvojezično vzgojo in vključevanje otrok iz neslovensko oziroma italijansko govorečih družin v vzgojno-izobraževalne zavode s slovenskim učnim jezikom v Italiji (Baloh 2012, 2019; Bogatec 2019, 2020a, 2020b, 2021; Brezigar 2019, 2021; Cavaion 2020; Čok 1999, 2022; Grgič 2017, 2019; Jagodic 2013, 2019; Melinc Mlekuž 2016, 2019, 2022; Mezgec 2021; Mikolič 2005, 2017), kar je sicer pozitivno vplivalo na medkulturne odnose in integracijo slovenske skupnosti z večinskim prebivalstvom, ob tem pa se je pri pouku pokazala potreba po novih didaktično-metodičnih pristopih in predvsem učnem gradivu za pouk slovenščine v razredih, kjer je razkorak v jezikovni zmožnosti šolajočih se velik in je njihovo jezikovno predznanje heterogeno. Po Dagarin - Fojkar, Grahut in Skubic (2022: 423) sta poleg jezikovne kompetence, ki se udejanja pri sprejemanju, tvorjenju in interakciji v govoru in pisavi, v takih primerih ključni tudi medkulturna kompetenca, predvsem poznavanje sociokulturnega ozadja svojih učencev, in predmetnodidaktična kompetenca, ki obsega razvojno in pedagoško psihologijo, didaktiko zgodnjega poučevanja, načrtovanje, poznavanje motivacijskih dejavnikov, prilagajanje didaktičnih dejavnosti in samorefleksijo.

Monografija *Pogledi na didaktiko slovenščine* bo v pomoč učiteljicam in učiteljem osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji, saj poleg rednega vzgojno-izobraževalnega dela pogosto nudijo učenkam in učencem različne oblike individualne in skupinske pomoči. Monografija skuša prispevati k sodobnejšemu in kakovostnejšemu pouku slovenščine, pri čemer sledi strokovnim izhodiščem, zapisanim v osnutku novih smernic *Nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2025), ki bodo od šolskega leta 2026/27 nadomestile smernice, sprejete novembra 2012. Monografija želi poleg splošnih ciljev (zmožnosti), ki naj jih dosežemo pri pouku slovenščine, spodbuditi tudi medpredmetno in medpodročno povezovanje.

Italijanski šolski sistem učiteljem priznava avtonomijo pri načrtovanju in izvajanju pouka znotraj zakonsko in kurikularno določenih okvirov, kar je skladno s sodobnimi koncepti profesionalne avtonomije učitelja. Takšna avtonomija ni zgolj pravica, temveč tudi temeljna profesionalna odgovornost, saj zahteva uresničevanje predpisanih učnih ciljev in standardov znanja. Poudarek je na razvojno usmerjenem in vsebinsko preudarjenem obvladovanju učnih vsebin, ne zgolj na linearni, mehanični obdelavi učbenika od prve do zadnje strani, kar prispeva k didaktični fleksibilnosti in individualizaciji pouka.

Slovenščina kot učni jezik v osnovnih šolah z učnim jezikom slovenske narodne skupnosti v Italiji ima izjemen pomen na več ravneh: jezikovni, pedagoški, identitetni in politični. Njena raba predstavlja tako možnost za jezikovno opolnomočenje kot tudi izziv za ustrezno pedagoško in družbeno implementacijo. Dolgoročna vzdržnost in učinkovitost poučevanja v slovenščini sta odvisna od sistematične podpore, strokovnega usposabljanja učiteljev in aktivnega sodelovanja skupnosti, ob tem pa mora ostati odprta za pedagoške inovacije, večjezične prakse in spreminjajoče se družbene kontekste.

Monografija analizira pomen slovenščine kot učnega jezika v osnovnih šolah, kjer se izobraževanje izvaja v jeziku slovenske narodne skupnosti v Italiji. V ospredje postavlja večdimenzionalno vlogo učnega jezika kot sredstva kognitivnega razvoja, orodja za ohranjanje kulturne in jezikovne identitete ter dejavnika družbene enakopravnosti. Kritično so obravnavani tudi izzivi, povezani z večjezičnim kontekstom, jezikovno politiko in didaktičnimi pristopi, prav tako je poudarjen pomen celostne, sodobne in trajnostne jezikovno-izobraževalne strategije.

2 AKCIJSKO RAZISKOVANJE POUČEVANJA IN UČENJA SLOVENŠČINE V OSNOVNI ŠOLI S SLOVENSKIM UČNIM JEZIKOM V ITALIJI

2.1 Izhodišče

Jezik je za slovensko narodno in jezikovno skupnost temeljni identifikacijski vidik. Kot navaja Brezigar (2024), se pripadniki slovenske skupnosti v Italiji od svojih vrstnikov, ki pripadajo večinski italijanski skupnosti, ločijo predvsem po jeziku, ki poleg zgodovinskega spomina in deloma kulture predstavlja ključni razlikovalni dejavnik med večinskim in manjšinskim prebivalstvom. Vzgojno-izobraževalne ustanove imajo v slovenski in narodni skupnosti v Italiji osrednjo vlogo pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v slovenščini, zato sta premišljena zasnova pouka in usposobljenost učiteljev ključnega pomena (Melinc Mlekuž 2015, 2016, 2019, 2022). Odgovornost šol je še toliko večja, ker v neorganiziranih dejavnostih pogosto prihaja do zamenjave manjšinskega jezika z večinskim, s čimer se zmanjšujejo priložnosti za komunikacijo v slovenščini.[2] Priložnost za kontinuirano izpostavljenost slovenskemu jeziku za otroke iz neslovenskih družin ostaja tako omejena skoraj izključno na šolsko rabo.[3] Prav zato je premišljena metodološka zasnova za doseganje temeljnih učnih ciljev za pouk slovenščine kot J1 še toliko bolj pomembna, predvsem ker je slovenščina za mnoge učence J2.[4]

[2] Iz raziskave Norine Bogatec (2014: 31) je namreč razvidno, da v odnosu s sošolci uporabljata (tudi) italijanski jezik kar dve tretjini učencev. Nezanemarljiv je tudi podatek, da poteka v italijanščini trening skoraj tretjine učencev in dijakov, ki se športno udejstvujejo pri društvih, včlanjenih v Združenje slovenskih športnih društev v Italiji.

[3] Norina Bogatec (2015, 14) ugotavlja, da številni italijanski starši svojih otrok v popoldanskem času ne vpisujejo v slovenska društva in organizacije, kjer bi svoje znanje slovenščine nadgradili oz. razširili splošnosporazumevalne vzorce, ampak raje v italijanske, in sicer z razlogom, da jih ne bi prikrajšali za spoznavanje italijanskega okolja in vključevanje vanj.

[4] Drugi jezik ali jezik okolja Ferbežar (1999) opredeli kot tisti jezik, ki se ga posameznik uči v šoli in iz okolja in se ga človek nauči iz sporazumevalnih potreb. Tuji jezik je jezik, ki mu je učenec izpostavljen predvsem pri pouku oz. pri šolskem izobraževanju (Skela in Dragarin Fojkar 2009). Kot najpomembnejšo razliko 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, to je simultano ali hkratno in sukcesivno ali zaporedno dvojezičnost (Prebeg Vilke 1995). Vmesni jezik ali medjezik (Pertot 2011) je sprva sestavljen iz

Zagotavljanje kakovosti delovanja šolskega sistema je odvisno od dela vsake posamezne vzgojno-izobraževalne institucije, zato prihaja do vedno bolj intenzivnega spodbujanja samoevalvacije dela v šoli in procesov, ki jih za zagotavljanje kakovosti izvaja vsaka posamezna šolska institucija. Družbene spremembe so močno vplivale na populacijo šol s slovenskim učnim jezikom, povečan vpis otrok iz neslovenskih oziroma italijansko govorečih družin v zadnjih tridesetih letih je namreč slovenski skupnosti v Italiji prinesel priložnost za povečanje števila govorcev slovenščine in poznavalcev slovenske kulture v Italiji ter številčno polnejše razrede slovenskih šol, hkrati pa tudi didaktično-metodične izzive, kako te otroke 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 2019). V tem času se je povečala tudi stopnja medkulturnih odnosov in integracije slovenske narodne in jezikovne skupnosti z večinskim prebivalstvom, o čemer pričajo številne raziskave (Bogatec 2014, 2015, 2019; Brezigar idr. 2012, 2013; Grgič 2016, 2017a, 2017b; Mezgec 2012; Pertot, Kosic 2014; Vidau 2015, 2018), med večinskim prebivalstvom pa je bilo opaziti tudi povečano zanimanje in povpraševanje po tečajih slovenskega jezika za odrasle (Jagodic 2013: 37–70). Po eni strani se sprejema prisotnost otrok iz neslovenskih – zlasti italijanskih – družin kot znak pozitivnega razvijanja medkulturnih odnosov, po drugi pa se med pedagoškimi delavci in starši iz slovenskih oziroma mešanih družin stopnjuje nezadovoljstvo zaradi nižanja ravni slovenščine. Tem izzivom, ki močno vplivajo na kakovost pouka in tudi na sposobnost slovenskih šol, da izpolnjujejo svoje poslanstvo, je treba dodati še neugodne demografske trende v prebivalstvu in osip pri prehajanju z nižje na višjo stopnjo šolanja (Brezigar 2024). Po Bogatec (2017) oboje ogroža obstoj šol in povečuje pritiske v smeri racionalizacije mreže šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji. V šolskem letu je po podatkih Brezigar in Verša (2023) osnovno šolo s slovenskim učnim jezikom obiskovalo 1.389 otrok, od tega je med vpisanimi 48 % otrok z neslovenskim maternim jezikom.

V raziskavi (Melinc Mlekuž 2022), ki smo jo med majem in novembrom 2020 opravili med sedmimi učitelji Osnovne šole Ljubke Šorli v Romjanu in šestimi profesorji prvostopenjske srednje šole v Doberdobu, so sodelujoči v polstrukturiranih intervjujih na vprašanje, zakaj so se po njihovem mnenju neslovensko

več elementov prvega jezika, ki pa se v procesu učenja izgubljajo in jih nadomestijo z elementi drugega jezika (Prebeg Vilke 1995).

oziroma italijansko govoreči starši odločili za vpis svojega otroka v slovenski vrtec in kasneje osnovno šolo, izpostavili, da marsikaterega neslovensko govorečega starša k vpisu otroka v šolo s slovenskim učnim jezikom pritegnejo dodaten jezik, prednosti dvojezičnosti, slovenščina kot bližnji jezik Slovenije in s tem več zaposlitvenih možnosti, pri tem pa je njihovo zanimanje za slovensko narodno in jezikovno skupnost v Italiji ter slovensko kulturo in identiteto zanemarljivo oziroma drugotnega pomena. V študiji primera Osnovne šole Ljubke Šorli v Romjanu je bila opravljena tudi raziskava med starši vpisanih otrok (Tenca Montini, Zago 2022), ki ponudi še natančnejši vpogled v razloge za vpis v slovensko šolo v družinah, kjer je italijanščina dominantni pogovorni jezik med otroki in kjer lahko predvidevamo, da se dobršen del otrok identificira z italijansko skupnostjo. Med navedenimi razlogi za vpis v šolo s slovenskim učnim jezikom je bil med anketiranimi starši najpogosteje izbran razlog »Šola omogoča učenje slovenščine in italijanščine ter spoznavanje obeh kultur« – izbralo ga je 86,9 % vprašanih. Med navedenimi možnostmi je 30,1 % vprašanih izbralo trditev »Naša družina ima slovenske korenine«. Pomemben dejavnik za vpis je tudi kakovost šole, 55,6 % sodelujočih je izbralo možnost »Šola ponuja boljši vzgojno-izobraževalni program« in 24 % možnost »Okolje, v katerem se otrok uči, je bolj umirjeno, zaščiteno in homogeno v primerjavi z drugimi šolami« (prav tam: 64). Pri pouku in še zlasti pri pouku slovenščine prihaja do vedno večjega razkoraka glede pričakovane zahtevnosti in jezikovne ravne med pričakovanji pripadnikov manjšine in pripadniki večine, za katere postaja šolanje otrok v slovenskem jeziku težko obvladljivo. Ob vsem tem se pojavlja vprašanje, ali je italijansko govorečim družinam v pedagoškem procesu nudena dovolj strokovna pedagoška opora, da bi se trend zanimanja za slovenske šole lahko nadaljeval tudi v prihodnje. Po Brezigar (2024) se je trdno jedro slovenske skupnosti, ki močno povezuje slovensko identiteto in jezik, zaradi družbenih sprememb v zadnjih desetletjih močno zmanjšalo, danes namreč otroci iz slovenskih družin predstavljajo manj kot tretjino populacije slovenskih šol, trend zmanjševanja pa se nadaljuje. Pomembno se je v šolah povečal delež otrok iz jezikovno mešanih družin in predvsem delež otrok iz italijanskih družin, ki se za slovensko šolo bolj kot iz afektivnih in identitetnih razlogov odločajo na osnovi želje po pridobivanju jezikovnih veščin v slovenskem jeziku in spoznavanju slovenske kulture (prav tam: 481).

Za vse šolajoče, zlasti pa za otroke iz neslovensko govorečih družin, je pedagoško strukturirano okolje osrednji prostor razvijanja sporazumevalnih praks in priložnosti za rabo slovenskega jezika. Intervjuvani učitelji v naši raziskavi (Melinc Mlekuž 2022) se izpostavili, da so uspešnejši tisti učenci, ki so poleg

formalnega učenja slovenščine pri pouku deležni tudi neformalnega usvajanja jezika v medvrstniškem dialogu. Okoliščin, kjer bi bili govorci slovenščine na naselitvenem območju slovenske jezikovne in narodnostne skupnosti v Italiji izpostavljeni različnim rabam slovenskega jezika, je drugače namreč malo. Otroci in mladostniki raje spremljajo medije (televizijo, radio, internet, časopise in revije) v italijanščini, tudi v pogovorih zunaj šole je italijanščina pogosteje izbrani kod, saj se predpostavlja, da bo za vse vpletene sogovornike izražanje v tem jeziku lažje (Jagodic 2019). Prav to pri usvajanju dveh ali več jezikov izpostavljata tudi Lightbown in Spada (2006: 26), in sicer naj bi vzroke za omejitve pri usvajanju določenega jezika lahko pripisali večji izpostavljenosti enemu jeziku ali temu, da je določen jezik bolj cenjen v skupnosti oziroma mu je posameznik bolj naklonjen.

Šola s slovenskim učnim jezikom v Italiji bo morala glede na demografske trende in osip pri prehodu na višje stopnje šolanja, kjer se sooča z dodatnim krčenjem šolske mreže (Bogatec 2021; Brezigar 2024), vzpostaviti mehanizme in pristope, med katere spada tudi izobraževanje pedagoškega kadra. Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI) je v letih od 2019 do 2022 izvedel štiri izobraževalne programe, namenjene pedagoškemu osebju slovenskih šol v Italiji, vsi programi so bili akreditirani pri Deželnem šolskem uradu. Prvi izobraževalni program z naslovom *Pouk slovenščine – od načrtovanja do preverjanja in ocenjevanja znanja* (2019) je bil namenjen profesorjem in profesoricam slovenščine prvostopenjskih srednjih šol, sledili so izobraževalni program *Slovenščina v osnovni šoli – načrtovanje pouka in didaktične strategije* (2020/21), namenjen osnovnošolskim učiteljem in učiteljicam, program *Slovenščina v vrtcu* (2022) za vzgojiteljice in vzgojitelje ter program *Slovenščina za nesloveniste* (2022), namenjen vsem učiteljem in profesorjem, ki sicer ne poučujejo predmeta slovenščina, a se dobro zavedajo pomena jezikovnega zgleda pri vseh predmetih.

Izobraževalni program *Slovenščina v osnovni šoli: načrtovanje pouka in didaktične strategije* je potekal ravno v času pandemije, ko so bile šole zaprte in je pouk potekal na daljavo. Zasnovan je bil kot odziv na izražene težave,[5] s

[5] Italija je bila namreč ena izmed prvih evropskih držav, ki jo je močno prizadela pandemija bolezni covid-19. Zaprtje vseh vzgojno-izobraževalnih ustanov, tudi šol s slovenskim učnim jezikom in šol s slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom, je trajalo vse od 5. marca 2020 do zaključka šolskega leta 2019/20, okrnjen oziroma v hibridni obliki izveden pa je bil tudi pouk v šolskem letu 2020/21. Izsledki naše raziskave, ki jo je izvedel SLORI v Trstu, se osredotočajo na pouk na daljavo v vzgojno-izobraževalnih zavodih s slovenskim učnim jezikom oziroma slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom v Italiji, izpostavljajo zmanjšano in oteženo možnost, da bi v času pouka na daljavo vzgojitelji in učitelji lahko razvijali jezikovno zmožnost šolajočih se, kar se je pokazalo zlasti pri otrocih, ki prihajajo iz neslovensko govorečih družin ter slovensko poslušajo in govorijo predvsem v šoli.

katerimi so se soočali strokovni delavci s področja vzgoje in izobraževanja. V času, ko so se otroci in mladi šolali od doma, torej zunaj pedagoško strukturiranega in vodenega pouka, je bilo priložnosti za razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenščini bistveno manj. Iz intervjujev (Melinc Mlekuž 2022) med učitelji, ki smo jih izvedli v tem času, je razvidno, da so se v času pouka na daljavo izrazile stiske neslovensko oziroma italijansko govorečih družin, ki zaradi nepoznavanja jezika v tem času otrokom niso mogle pomagati pri šolskem delu. Učitelji so v pripravljenem gradivu sicer navajali zelo preprosta navodila v slovenskem jeziku, ki so usmerjala delo učencev, z besediščem, ki so ga dotlej pri pouku usvojili, vendar bi si želeli imeti starši še več nadzora, da bi lahko otrokom bolj dejavno pomagali. Vsi intervjuvanci so opozorili, da je prišlo v času šolanja od doma, torej od marca 2020 do zaključka šolskega leta 2019/20, do opaznega upada znanja slovenščine, otroci so pozabili besedišče, sporazumevalne vzorce in sklonske oblike, kar se je poznalo tudi pri ustnih nastopih na mali maturi ob koncu prvostopenjske srednje šole. Mnogi v času šolanja na daljavo niso imeli veliko priložnosti za sporazumevanje v slovenščini, kar se je odražalo v tem, da so ob vrnitvi k pouku težko samostojno tvorili vprašanja in odgovore, lahko so le reproducirali na pamet naučeno snov iz učnih gradiv. Med poukom na daljavo sta se namreč zmanjšala tudi možnost prilagojene in poenostavljene razlage ter ponazarjanje besedišča oziroma obravnavane snovi s slikovnim gradivom. Na vpliv prekinitve procesa učenja opozarjajo tudi znanstvena spoznanja, za uspešno učenje sta namreč zelo pomembni časovna izpostavljenost jeziku in časovna strnjenost učenja (Dagarin Fojkar 2005), dolžina prekinitve procesa učenja in proces pozabljanja pa sta med seboj povezana, več časa kot se jezika ne uporablja, večji so učinki procesa pozabljanja, in obratno.

V okviru izobraževalnega programa *Slovenščina v osnovni šoli – načrtovanje pouka in didaktične strategije*, kjer je sodelovalo 5 predavateljic in 22 udeleženk programa, učiteljic osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji, smo izhajali iz konkretnih, vsakdanjih šolskih izzivov, pri katerih obstajajo realne možnosti za izboljšave. Na izobraževanju, ki se je odvijalo v dveh sklopih, je 22 učiteljic osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji skupaj načrtovalo cilje, vsebine in dejavnosti pri pouku slovenščine, vsebine od razvoja in širjenja besedišča v manjšinskem jeziku, podpornih strategij pri učenju jezika do vsebinskega in integriranega učenja (CLIL), v drugem delu izobraževanja pa so se skupaj z udeleženkami osredotočile na učnociljno in problemsko načrtovanje pouka slovenščine v osnovni šoli. V izobraževalnem programu je bil velik del pozornosti namenjen razvijanju pismenosti, še posebej didaktičnim priporočilom pri začetnem opismenjevanju, opredeljeni so splošni in operativni cilji ter minimalni standardi, vsebine pouka jezika in književnosti ter merila in opisniki za ocenjevanje. V tem starostnem obdobju je v ospredju razvijanje besedišča in sporazumevalnih vzorcev; učenci so se zmožni pogovarjati o (ne) znani temi, podati mnenje, opredeliti načrte, pojasniti svoje izkušnje, vtise ipd. Poudarek je bil na oblikovanju osnutka prenovljenega učnega načrta za pouk slovenščine v osnovni šoli, ki bo temeljil na načelih komunikacijskega pristopa, ki razvija vse štiri sporazumevalne dejavnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje) in bo osredotočen na učenca, njegovo predznanje, osebnost, interese, kognitivni in učni stil. Med operativnimi cilji je bilo poleg sporazumevanja in razvijanja zmožnosti tvorjenja in sprejemanja govorjenih in pisnih besedil izpostavljeno tudi razvijanje jezikovne zmožnosti, učenci namreč med učnim procesom postopno usvajajo osnovne sporazumevalne vzorce in jezikovne strukture, ki jih utrjujejo v neposredni jezikovni rabi.

Vsi izobraževalni programi: *Pouk slovenščine – od načrtovanja do preverjanja in ocenjevanja znanja*, *Slovenščina v osnovni šoli – načrtovanje pouka in didaktične strategije*, *Slovenščina v vrtcu* in *Slovenščina za nesloveniste*, ki smo jih izvedli od leta 2019 do leta 2022, so bili usmerjeni v refleksijo realnih problemov praktikov, raziskovanje lastne prakse, vključevanje v učeče se skupnosti, uporabo rezultatov raziskav in tudi uporabo orodij v praksi. Na izobraževanjih smo v učečih se skupnostih želeli povezati učiteljevo raziskovanje lastne prakse in izsledke znanstvenih raziskav, da bi nudili podporo pedagoški praksi, ki temelji na dokazih. Veliko je razprav o pomenu raziskovanja učiteljeve lastne prakse (Kemmis, McTaggart 1990; Marentič Požarnik 1993; Vogrinc 2008; Novak 2019), ki postavljajo učitelja v vlogo raziskovalca oziroma na neki način učenca, ki deluje v šoli, ki jo lahko opredelimo kot učečo se skupnost ali kot skupino učečih se učiteljev. Taka oblika raziskovanja, ki je učiteljem raziskovalcem pristop in cilj hkrati, se imenuje akcijsko raziskovanje. Marentič - Požarnik v Novak (2019: 18) akcijsko raziskovanje opredeli kot sistematično proučevanje poklicnih situacij, ki ga izvajajo učitelji sami, da bi izboljšali kakovost učenja in poučevanja ter tudi pogoje, v katerih se ti procesi odvijajo. Vogrinc idr. (2007) akcijsko raziskovanje na področju izobraževanja opredelijo kot obliko raziskovanja, ki ga učitelji izvajajo z namenom, da spoznajo, proučijo, evalvirajo svoje delo in vanj vnesejo spremembe za izboljšanje vzgojno-izobraževalnega dela. Po Novak (2019) in Vogrinc (2007) metodologija akcijskega raziskovanja ne vsebuje togo predpisanih metodoloških meril, poteka v spiralnih krogih med akcijo in refleksijo, na vseh ravneh pa ponuja dovolj prostora za aplikacijo kvalitativnih in kvantitativnih postopkov.

Pouk na slovenskih šolah v Italiji poteka po razvojnih smernicah italijanskega ministrstva za šolstvo, ki sicer veljajo za večinske šole v Italiji. Učitelji slovenščine se v osnovi teh šolskih smernic sicer držijo, vendar so pri izbiri učnih vsebin in učbenikov precej avtonomni (Melinc Mlekuž 2015: 45, 2019).

Slovenščina kot učni jezik v šolah v Italiji, kjer pouk poteka v slovenščini, ni le jezik sporazumevanja, temveč je tudi temeljno orodje mišljenja, razumevanja in izražanja znanja. Otroci, ki obiskujejo te šole, se prek slovenščine ne učijo le jezika kot predmeta, temveč se v njej učijo matematike, naravoslovja, zgodovine in umetnosti.

Zato kakovostna raba učnega jezika neposredno vpliva na kognitivni razvoj in uspešnost učencev. Pri tem je nujna podpora v obliki premišljene jezikovne politike, ustreznih didaktičnih pristopov in visoko usposobljenih učiteljev, ki znajo poučevati v večjezičnem okolju.

Cilj pouka slovenščine je učence in dijake usposobiti v kritične uporabnike slovenskega jezika, ki bi znali v naboru jezikovnih sredstev izbrati pravilne in primerne okoliščinam rabe. Iz tega izhaja, da šole ne morejo vztrajati pri tradicionalno formalistično-racionalnem modelu pouka. Temeljna metoda je bolj ali manj usmerjena učenčeva sporazumevalna dejavnost, temeljni cilj pa je vzgojiti čim učinkovitejšega uporabnika jezika (Vogel 2015).

2.2 Namen in cilji raziskave

V akcijskem raziskovanju pouka slovenščine v osnovni šoli smo pripravili prožen akcijski načrt. Predhodne raziskave (Melinc Mlekuž 2014, 2019, 2022, 2023)[6] so bile izhodišče za snovanje in ciljno usmerjeno reševanje problemov. Opredelili smo temeljna raziskovalna vprašanja, zasnovali program izobraževanja za učitelje osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji in k sodelovanju kot predavateljice povabili raziskovalke posameznih strokovnih področij. Na uvodnem srečanju izobraževanja smo z delovno skupino 22 učiteljic osnovnih šol analizirali ključna vprašanja. V nadaljevanju smo s pomočjo fokusne skupine in anketnih vprašalnikov zbrali informacije. Povratne informacije, refleksija in diskusija so spodbudile razprave o napredku in dejavnostih v razredu. Preko postopka opazovanja pouka in predlogov za izboljševanje pouka na osnovi kolegialnih informacij, pregleda vseh letnih učnih načrtov posameznih osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji ter pregleda strokovne in znanstvene literature smo skupaj izpostavili koncepte in strategije za učinkovito učenje, spodbudo učno okolje, pravočasno in učinkovito povratno informacijo, ustrezno zahtevnost vsebin in ciljev ter primerne učne spodbude.

Na osnovi predhodnih izkušenj, dela, dosežkov in dokazov v okviru različnih nalog je skupina učiteljic, sodelujočih v SLORI-jevem izobraževalnem programu, individualno premislila svoje raziskovalne okoliščine in oblikovala akcijski načrt. Metodologija akcijskega raziskovanja ne vsebuje togo predpisanih metodoloških meril, ampak poteka v spiralnih krogih med akcijo in refleksijo, pri tem pa na vseh ravneh ponuja dovolj prostora za aplikacijo kvalitativnih in kvantitativnih postopkov (Mažgon 2006). Učitelj vedno izhaja iz svoje razredne situacije in se sprašuje o temeljnih ciljih, katere strategije delujejo, pri tem pa so raziskovalne okoliščine zelo povezane s temeljnimi vprašanji formativnega spremljanja (Novak 2016).

Pregledali smo:

- osebne učne načrte učiteljic, sodelujočih v delovni skupini izobraževalnega programa *Slovenščina v osnovni šoli – načrtovanje pouka in didaktične strategije*;
- kurikularne smernice *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Ministero dell'Istruzione dell'Universita della Ricerca 2012);
- dokument *Program osnovna šola – slovenščina*. *Učni načrt.* Posodobljena izdaja (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo 2018);
- dokument Učni načrt za predmet slovenščina kot prvi jezik (J1) na primarni stopnji izobraževanja v sistemu Evropske šole (2017);

[6] Analiza polstrukturiranih globinskih intervjujev z učitelji dopolnjuje kvantitativno raziskavo (Bogatec idr. 2021) med učitelji in starši otrok, ki obiskujejo osnovno šolo s slovenskim učnim jezikom in slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom v Italiji, ter prinaša vpogled v didaktično-metodične izzive pri poučevanju učencev na daljavo, katerih prvi ali primarni jezik ni slovenski, slovenščina pa tudi ni jezik okolja, v katerem živijo. V vzgojno-izobraževalnih ustanovah s slovenskim učnim jezikom v Italiji, od vrtcev do drugostopenjskih srednjih šol, je namreč veliko otrok iz neslovensko govorečih družin, kar prinaša večje število potencialnih govorcev slovenščine, številčnejše razrede in integracijo slovenske narodne manjšine z večinskim prebivalstvom (Bogatec 2017; Grgič 2017; Jagodic 2019; Melinc Mlekuž 2019), hkrati pa tudi metodične prilagoditve za doseganje temeljnih učnih ciljev za pouk slovenščine kot J1, pa čeprav je slovenščina za učence J2. Iz analize intervjujev je razvidno, da so se v času pouka na daljavo poleg pozabljanja in nazadovanja učencev v jezikovni zmožnosti v slovenščini izrazile tudi stiske neslovensko oziroma italijansko govorečih družin, ki zaradi nepoznavanja jezika v tem času niso mogle pomagati otrokom pri šolskem delu. Kot odziv na izražene težave v času pouka na daljavo je nastal 20-urni izobraževalni program za učitelje.

– dokument *Učni načrt za predmet slovenščina kot dodatni jezik na primarni stopnji Evropske šole Ljubljana* (2018);
– dokument *Učni načrt za italijanščino kot drugi jezik v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre* (2011);
– dokument *Skupni evropski jezikovni okvir za učenje, poučevanje in preverjanje/ocenjevanje jezikov* (SEJO 2001);
– smernice *Nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, ki bodo od šolskega leta 2026/27 nadomestile smernice, sprejete novembra 2012.

Namen raziskave je bil s pomočjo vprašalnika zbrati izkušnje učiteljic v jezikovno heterogenih razredih, identificirati pozitivne prakse in izzive ter oblikovati predloge za izboljšave.

2.3 Akcija in zbiranje podatkov

Podatki temeljijo na anketnem vprašalniku, namenjenem učiteljicam (izobraževanja so se udeležile samo ženske, zato v nadaljevanju uporabljamo žensko obliko) v osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji s Tržaškega in Goriškega, ki so se udeležile izobraževalnega programa *Slovenščina v osnovni šoli – načrtovanje pouka in didaktične strategije*.

Vprašalniki so zajemali kombinacijo kvantitativnih in kvalitativnih vprašanj o:

1. kontekstu šole in razredov;
2. načrtovanju pouka;
3. pozitivnih praksah;
4. izzivih;
5. predlogih za izboljšave.

Vsaka učiteljica je anketnemu vprašalniku priložila tudi svoj letni program dela pri slovenščini. Odgovori so bili obdelani s tematsko analizo in medsebojno primerjani. Analiza vprašalnikov je pokazala, da so slovenske šole v Italiji izrazito jezikovno heterogene. Delujejo v okolju, kjer je slovenščina učni jezik, a hkrati pogosto ni materni jezik večine učencev. Slovenščina je v razredu pogosto manjšinski jezik in je kot taka pogosto omejena le na šolsko rabo. Italijanščina je tako za večino otrok jezik čustev, prijateljstva in vsakdanjega

življenja, kar zmanjšuje možnosti za organski razvoj slovenščine. Kljub temu učiteljice razvijajo številne inovativne in prilagojene prakse (prevajanje, dvojezično komuniciranje s starši, motivacijske pristope, vključevanje projektov ipd.). Njihova zavzetost je ključni dejavnik ohranjanja jezika. Vendar pa odgovori razkrivajo občutek preobremenjenosti in pogosto osamljenosti, saj je sistemska opora pogosto nezadostna.

Učiteljice navajajo, da je nujen celostni pristop z vključevanjem več deležnikov, in pri tem omenjajo večjo doslednost v kolektivih, večjo motivacijo staršev in razvoj ter spodbujanje zunajšolskih dejavnosti v slovenščini. To se ujema z raziskavo (Melinc Mlekuž 2022; Tenca Montini 2022), ki poudarja pomen širše jezikovne politike šol in vključevanje celotne skupnosti. Iz raziskave Melinc Mlekuž (2022) izhaja, da učitelji zelo cenijo, ko jih ob srečanjih na roditeljskih sestankih ali šolskih prireditvah nekateri starši poskusijo nagovoriti oziroma pozdravijo v slovenščini, saj to dojemajo kot znak spoštovanja slovenske šole, jezika in kulture ter predvsem kot ozaveščenost staršev, da so otroka vpisali v šolo s slovenskim učnim jezikom, želijo pa si, da bi bilo takih primerov več. Na šoli sicer dosledno vsa obvestila oziroma informacije staršem najprej posredujejo v slovenskem in šele nato v italijanskem jeziku, na kar so se starši privadili in brez težav sprejemajo. Na drugi strani veliko anketiranih učiteljev pogreša večjo vključenost družin v slovenska društva. Po mnenju udeležencev raziskave se zelo redki starši zanimajo za slovensko narodno in jezikovno skupnost v Italiji, identiteta staršev in otrok je tudi po večletnem šolanju v šolah s slovenskim učnim jezikom italijanska, otroci pa sami sebe opredeljujejo za Italijane. Starši se sicer redno udeležujejo kulturnih prireditev v slovenščini, ki jih organizira šola, in spremljajo nastope svojih otrok, večjega zanimanja za delovanje slovenske skupnosti pa ne izkazujejo. Intervjuvanci tudi izpostavljajo, 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).

Iz analize odgovorov je razvidno, da šole uporabljajo skupni učni načrt in letni program, vendar je načrtovanje predvsem rezultat individualnega dela učiteljev in je usmerjeno predvsem v poučevanje slovenščine kot maternega jezika. Posebnih institucionalnih smernic za delo z neslovensko govorečimi učenci ni, kar kaže na pomanjkanje sistemskih rešitev in večjo obremenitev posameznih učiteljev v obliki dodatnih ur slovenščine po pouku, vendar ne gre za sistemsko prakso.

Iz odgovorov učiteljic izhaja več pozitivnih praks:

- predznanje otrok: mnogi učenci pridejo v šolo z osnovnim znanjem slovenščine iz vrtca, kar olajša prehod;
- sodelovanje s starši: nekateri starši otroke vključujejo v pošolski pouk ali iščejo pomoč v družini, pri sorodnikih, v okolju;
- učni stil/didaktika: nekatere učiteljice dosledno uporabljajo knjižni jezik, skrbijo za lastno sporazumevalno zmožnost v slovenščini, so pozitiven jezikovni zgled, prevajajo ključne besede v italijanščino, nato pa postopoma dvigujejo znanje slovenščine in ga sproti prilagajajo;
- komunikacija s starši: šola uporablja dvojezično pisno komunikacijo s starši in se na sestankih na različne načine prilagodi jeziku, ki ga razumejo. V zadnjem času je zaznati tudi komunikacijo v slovenščini ter uporabo prevajalnikov in umetne inteligence pri prevajanju.

Te izkušnje kažejo na prilagodljivost učiteljic in njihovo pripravljenost, da aktivno iščejo rešitve za premagovanje jezikovnih ovir. Pomembna je tudi zavest, da je za uspešno učenje otrok ključna sodelovalna komunikacija s starši.[7]

Sodelujoče učiteljice se zavedajo pomena vseživljenjskega učenja in profesionalnega razvoja učiteljev, predvsem pa tudi jezikovnega zgleda učencem. Petek (2021) opozarja na izjemno pomembno vlogo učitelja razrednega pouka kot prvega sistematičnega posrednika jezikovnih vzorcev v učnem procesu. Učitelj razrednega pouka je po njegovem mnenju tisti, ki že v začetnih stopnjah šolanja – v obdobju, ko se otrok prvič zavestno srečuje z javno in pisno rabo jezika – neposredno in posredno oblikuje učenčevo pravopisno zmožnost, s tem pa pomembno vpliva na njegovo kasnejšo funkcionalno pismenost, ki je v sodobni informacijski družbi temeljni pogoj za osebno in poklicno uspešnost posameznika. Petek (prav tam) navaja, da ima učiteljev jezikovni zgled – še posebej z vidika pravopisne pravilnosti – izrazito transferno moč. Gre za vpliv, ki presega posnemanje in se prenaša v učenčevo lastno prakso tvorjenja besedil. Učiteljev pozitivni odnos do jezika, njegova zmožnost zavestne, normativno ustrezne

[7] Pri učenju jezika in razvijanju sporazumevalne zmožnosti ima podpora staršev pri učenčevih šolskih dejavnostih, spremljanju domačih dejavnosti, motiviranju učenca in spodbujanju njegovega učenja velik pomen. Starši lahko bistveno pripomorejo k izboljšanju učenčevega učnega dosežka pri slovenščini, tako da učencu nudijo neposredno osebno pomoč pri učenju, organizirajo skupno učenje (se učijo skupaj z otrokom) ali nudijo pomoč pri iskanju drugih učnih virov (npr. pomoč družinskih članov ali oseb iz slovenskega okolja).

rabe in sposobnost reflektiranja lastnih jezikovnih odločitev so zato ključni pogoji za oblikovanje jezikovne kulture učencev. Pravopisna ozaveščenost učitelja je, tako Petek (prav tam), večsestavinska: vključuje znanje o pravilih, spretnost njihove uporabe, metajezikovno refleksijo in zavest o pomenu zgleda kot temeljnega vzgojno-didaktičnega sredstva.

Petek (prav tam) zato izpostavlja potrebo po sistematičnem razvoju pravopisne ozaveščenosti kot sestavine profesionalne kompetence učitelja. Učiteljev zgled naj bi imel dolgoročni učinek, ki presega posamezno učno situacijo in se ohranja v učenčevi lastni rabi jezika. S tem pravopisna ozaveščenost učiteljev razrednega pouka ni zgolj individualna strokovna odgovornost, temveč pomemben pedagoško-družbeni dejavnik, ki prispeva k dvigu splošne ravni jezikovne kulture in pismenosti v šoli in širši družbi. Avtor (prav tam) sklene, da je za zagotavljanje višje pismenosti vseh učencev nujno okrepiti jezikovno in pravopisno izobraževanje učiteljev razrednega pouka ter spodbujati njihovo trajno strokovno rast. Le učitelj, ki sam deluje jezikovno in pravopisno zgledno, lahko učinkovito razvija učenčevo zmožnost tvorjenja jezikovno ustreznih besedil in prispeva k uresničevanju temeljnega cilja sodobnega pouka slovenščine – razvijanju sporazumevalne in funkcionalne pismenosti kot pogoja za dejavno sodelovanje v sodobni družbi (prav tam).

Izzivi in težave

Kljub pozitivnim izkušnjam so odgovori pokazali več ključnih izzivov:

- prevlada italijanščine: čeprav učenci med poukom uporabljajo slovenščino, se v prostem času spontano vračajo k italijanščini. To omejuje razvoj slovenščine kot jezika vsakdanje rabe;
- nizka motivacija staršev: italijansko govoreči starši redko izkazujejo pripravljenost za aktivno učenje slovenščine, kar zmanjšuje možnosti za podporo doma;
- velika jezikovna heterogenost v razredih: vse učiteljice navajajo, da je več kot polovica otrok takih, ki jim je materni jezik italijanščina, ki izhajajo iz jezikovno mešanih zakonov ali jim je materni jezik kakšen od drugih svetovnih jezikov, in pri tem izpostavljajo: hrvaščino, srbščino, ruščino, ukrajinščino, španščino, romunščino, arabščino, slovaščino, jezik paštu, jezik urdu idr.;
- veliki razredi z majhnim deležem slovenskih govorcev otežujejo delo pri razvijanju besedišča;

- ponekod v kolektivih primanjkuje enotne jezikovne zavesti in podpore, kar zmanjšuje učinek šolske jezikovne politike;
- čeprav učiteljice razvijajo inovativne in prilagojene prakse, se soočajo z občutkom preobremenjenosti in pomanjkanjem sistemske podpore;
- slovenščina pogosto ni jezik spontane medvrstniške komunikacije.

Predlogi za izboljšave:

- na osebni ravni: več časa, namenjenega posamezniku, učinkovitejše ciljno in ne le vsebinsko načrtovanje, poudarek na procesu in ne na rezultatu, postopnost pri delu, zmanjšanje pritiska, pozitiven odnos in navdušenje kot zgled;
- na ravni kolegov: doslednejša uporaba knjižne slovenščine in skrb za jezik tudi v neformalnih situacijah, poudarek na motivaciji in ustnem izražanju;
- na ravni kolektiva: večja jezikovna zavest pri vseh zaposlenih, krepitev slovenščine v projektih in delavnicah;
- na ravni staršev: pozitiven odnos do slovenščine. Največ sicer lahko naredijo, če se začnejo učiti slovenščine, vendar to vedno ni mogoče. V nasprotnem primeru je treba poiskati pomoč v okolju, potrebno je vključevanje v širše okolje itd.;
- pristop, v katerega je vključenih več deležnikov: učitelj, kolektiv, starši in širša skupnost.

Primerjava odgovorov anketiranih učiteljic kaže, da so osnovne šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji izrazito jezikovno heterogene in da učni jezik pogosto nima družbene opore zunaj šole. Učitelji se temu prilagajajo z inovativnimi praksami, vendar največji izziv učiteljev ostaja ohranjanje slovenščine kot jezika družbene rabe zunaj učilnice. Učitelji so postavljeni v vlogo ključnih nosilcev jezikovne politike, a pogosto brez potrebne institucionalne podpore. Starši imajo v tem procesu dvojno vlogo: lahko so podpora, lahko pa z lastno nezainteresiranostjo zavirajo proces. Analiza jasno pokaže, da so na področju didaktike slovenščine kot manjšinskega jezika potrebne sistemske rešitve, kot so enotna strategija za delo z neslovensko govorečimi učenci, dodatna didaktična gradiva in sodobnejši pristopi po meri sodobnega učenca, povečanje števila učiteljev v razredu (soprisotnost učitelja, ki lahko neslovensko govorečemu učencu takoj priskoči na pomoč), sistem jezikovnega asistenta, podpora ravnateljev in bogata ponudba zunajšolskih dejavnosti v slovenščini. Le s takšnim pristopom

bo mogoče zagotoviti, da bo slovenščina v italijanskem prostoru ostala živ jezik izobraževanja, identitete in skupnosti.

V sodelovanju z učitelji praktiki smo opredelili problemska področja in z reševanjem konkretnih situacij prispevali h globljemu razumevanju mehanizmov v praksi in k novim spoznanjem za dvig kakovosti celotnega učnega procesa. Izobraževalni programi, ki so se zvrstili v letih 2019–2022, so skupaj z akcijskimi raziskavami sodelujočim učiteljem prinesli poglobitev uvida v lastno prakso, proučevanje mehanizmov njenega delovanja in umeščanje lastne vloge v ta vzgojno-izobraževalni sistem ter novo didaktično dimenzijo, brez katere ni uspešnih sprememb.

3 POUK SLOVENŠČINE V OSNOVNI ŠOLI S SLOVENSKIM UČNIM JEZIKOM V ITALIJI

Učenci imajo zelo različno (pred)znanje slovenščine. Pogovorno znanje slovenščine je pri učencih, ki izhajajo iz slovenskih družin, praviloma dobro. Pri učencih, ki izhajajo iz italijansko govorečih družin, pogosto, ne pa vedno, prihaja do nekoliko počasnejšega usvajanja jezikovnih pravil. Pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku torej vsi učenci ne napredujejo enako hitro in tudi ne enako uspešno. To narekuje potrebo po notranji diferenciaciji pri načrtovanju oblik in metod izvajanja pouka ter vrednotenja znanja. Če želimo spodbujati napredek vseh učencev, moramo upoštevati številne dejavnike, ki vplivajo na učne rezultate.

Prilagoditve predmetni učitelj vnaprej pripravi in načrtuje. Večina prilagoditev je didaktičnih in so sestavni del poučevanja, ki upošteva razlike med učenci (osredinjenost na učenca) in enake možnosti. Poleg didaktičnih pristopov je možno diferencirati tudi vsebine (besedila), cilje (obvezni, izbirni), samostojnost oziroma vodenost pri delu, pripomočke, vire, domače naloge in domače branje. Končni cilj individualizacije in diferenciacije je optimalni razvoj zmožnosti vsakega posameznega učenca.

Dobro je, da smo pozorni pri izbiri:

• učnih ciljev: izbiramo ustrezno taksonomsko raven cilja, ki ga želimo uresničiti, glede na učenčevo predznanje in zmožnosti (npr. nižja taksonomska raven pri bralnem razumevanju: učenec razbere temo besedila, osebe, kraj dogajanja);

• vnosnega besedila: izberemo besedilo, ki ustreza učenčevi stopnji dosežene sporazumevalne zmožnosti; besedila se med seboj razlikujejo glede na dolžino, temo, ki je bolj ali manj vezana na učenčev izkušenjski svet;

• okoliščin: sporazumevamo se v bolj ali manj predvidljivih okoliščinah (primer nižje zahtevnostne ravni pri govornem sporazumevanju: učenca tvorita dvogovorno besedilo po natančnih navodilih, v okviru znanega sobesedila in danih izrazov; primer višje zahtevnostne ravni: v pogovor se vključujeta brez predhodne priprave, po okvirnih navodilih);

• tipologije nalog pri preizkusih znanja: učenci rešujejo naloge po natančnih navodilih (nižja raven: naloge objektivnega tipa, vodeni dialog, vodeni krajši pisni sestavek itd.) ali bolj samostojno (višja raven: ustvarjalno tvorjenje besedila, problemsko reševanje nalog, izvirno preverjanje itd.);

• jezikovne ravni besedila: glede na doseženo sporazumevalno raven glavnine učencev v razredu obravnavamo besedilo z lažjimi ali zahtevnejšimi sporočanjskimi strukturami. Nujno je namreč, da učenci postopno usvajajo osnovne sporazumevalne vzorce in jezikovne strukture, ki jih utrjujejo v neposredni sporazumevalni rabi. Na tej stopnji učenja še ne uvajamo teoretičnih znanj o jeziku (npr. spreganja, definicij jezikovnih struktur, učenja slovničnih pravil na pamet itd.). Slovnične strukture in sporazumevalni vzorci so vedno umeščeni v sobesedilo (situacijska sobesedila).

Pri pouku uporabljamo komunikacijski pristop, torej učenje in poučevanje, ki razvija pet sporazumevalnih dejavnosti (poslušanje, govorjenje, govorno sporazumevanje, branje, pisanje). Te se v učnem procesu prepletajo in dopolnjujejo. Tak pristop poudarja na učenca osredotočeno sporočanje na vseh ravneh usvajanja jezika.

Izhajali smo iz osebnih učnih načrtov učiteljic, sodelujočih v delovni skupini, in iz kurikularnih smernic *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Ministero dell'Istruzione dell'Universita della Ricerca 2012), dokumenta *Program osnovna šola – slovenščina*. *Učni načrt.* Posodobljena izdaja (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo 2018), dokumenta Učni načrt za predmet slovenščina kot prvi jezik (J1) na primarni stopnji izobraževanja v sistemu Evropske šole (2017), dokumenta *Učni načrt za predmet slovenščina kot dodatni jezik na primarni stopnji Evropske šole Ljubljana* (2018), dokumenta *Učni načrt za italijanščino kot drugi jezik v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre* (2011), dokumenta *Skupni evropski jezikovni okvir za učenje, poučevanje in preverjanje/ocenjevanje jezikov* (SEJO 2001), smernic *Nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, ki bodo od šolskega leta 2026/2027 nadomestile smernice, ki so bile sprejete novembra 2012.

Izpostavili smo, da je pri predmetu slovenščina v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji med temeljnimi učnimi cilji v ospredju doseganje visoke ravni sporazumevalne zmožnosti v prvem ali drugem jeziku (pri nekaterih tudi tujem jeziku), spodbujanje kulturne identitete, pripadnost skupnosti, tolerantnost, občutek za sočloveka, razumevanje in spoštovanje slovenskega jezika ter drugih jezikov in kultur.

Cilji:

– učenci oblikujejo pozitivno razmerje do slovenskega jezika kot svojega prvega oziroma drugega jezika (nekateri tudi tujega jezika) ter se zaveda-

jo pomembne vloge slovenščine v svojem osebnem in družbenem življenju. Tako oblikujejo jezikovno in narodno zavest, spoštovanje in naklonjenost do drugih jezikov in narodov ter medkulturno in socialno zmožnost;

– učenci razvijajo sporazumevalno zmožnost v slovenskem jeziku, to je zmožnost sprejemanja in tvorjenja raznih besedil, razvijajo pozitiven odnos do poslušanja in branja besedil, razmišljujoče in kritično sprejemajo raznovrstna ustna in pisna neumetnostna besedila – iz njih pridobivajo posamezne informacije in širše znanje. Besedila tudi vrednotijo in hkrati utemeljujejo svoje mnenje. Ob tem razmišljujoče in kritično sprejemajo umetnostna/književna besedila slovenskih in drugih avtorjev (v prevodu). Branje prepoznavajo kot užitek oziroma prijetno doživetje, stopajo v dialog z umetnostnim besedilom in v dialog o umetnostnem besedilu. Branje jim nudi tudi priložnost za oblikovanje osebne in narodne identitete, širjenje obzorja ter spoznavanje svoje kulture in kulture drugih v evropskem prostoru;
– učenci pri pouku slovenščine razvijajo pripravljenost za pogovarjanje in dopisovanje ter za govorno nastopanje in pisanje. Tako ustno in pisno izražajo svoje misli, stališča, hotenje, čustva, izkušnje in znanje, se pogajajo ter miroljubno rešujejo spore v raznih življenjskih položajih. Tako razvijajo svojo socialno, kulturno in estetsko zmožnost. Razumevanje in vrednotenje tvorjenja besedil pa spodbuja razvijanje zmožnosti učenja učenja;
– učenci razvijajo tako imenovane gradnike sporazumevalne zmožnosti, to je jezikovno (poimenovalno, skladenjsko, pravorečno, pravopisno), slogovno in metajezikovno zmožnost;
– učenci ob sprejemanju umetnostnih/književnih besedil pridobivajo tudi temeljno književno znanje (v omejenem obsegu). Umeščanje besedil v časovni in kulturni kontekst ter literarnovedno znanje jim omogočata globlje doživljanje, razumevanje in vrednotenje umetnostnih besedil.

3.1 Podporno okolje, motivacija za učenje slovenščine in spoznavni stili osnovnošolcev

Na učenje jezika imajo pomemben vpliv tudi osebnostni dejavniki, kognitivni in čustveni, nadarjenost in motivacija (Melinc Mlekuž 2016). Motivacija je eden izmed odločilnih dejavnikov za uspešno učenje jezika. Pri Marentič Požarnik

(2000) je učna motivacija opredeljena kot skupen pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji. Obsega vse, kar daje (od zunaj in od znotraj) pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost. Kognitivistična opredelitev motivacije posebej poudarja, da je to stanje spoznavnega in čustvenega vzburjenja, ki vodi do zavestne odločitve za ravnanje (učenje) in sproži obdobje vztrajnega intelektualnega in fizičnega napora, da bi dosegli zastavljene cilje (prav tam: 184).

Udeleženci raziskave, ki smo jo opravili med intervjuvanimi učitelji (Melinc Mlekuž 2022), so kot ključne dejavnike, ki prispevajo k hitrejšemu usvajanju slovenščine in izboljšanju jezikovnih sposobnosti učencev, poleg posameznikovih predispozicij in značajskih lastnosti, izpostavili pozitivno motivacijo. Pomembni sta motivacija tako učencev kot staršev in učiteljeva sposobnost spodbujanja učencev v razredu. Čeprav starši pogosto ne poznajo slovenskega jezika, njihova podpora pomembno vpliva na otrokovo motivacijo, kar potrjujejo tudi raziskave Flehe in Soler (2013). Podpora staršev se v mnogih primerih izkaže za pomembnejšo od dejanske rabe jezika v domačem okolju, kar omogoča hitrejši napredek učencev J2 in pogosto odločitev za nadaljevanje šolanja v slovenskem jeziku.

Motivacija učencev je močno povezana tudi z vrstniškim okoljem. Interakcija s sovrstniki in primerjava z drugimi v razredu spodbujata učenje, pri čemer so jezikovno boljši učenci pogosto vzor in vrstniški učitelji. Pozitivne izkušnje pri komunikaciji spodbujajo nadaljnje učenje, medtem ko negativne izkušnje upočasnjujejo napredek (Rot Vrhovec 2015).

Raziskava nadalje izpostavlja razlikovanje med notranjo in zunanjo motivacijo. Notranje motivirani učenci se učijo iz radovednosti, zunanjo motivacijo pa predstavljajo pohvale ali ocene. Pong (2002) ugotavlja, da notranja motivacija spodbuja uporabo kognitivnih in metakognitivnih strategij ter je tesneje povezana z jezikovnimi dosežki. Pohvale učencev krepijo jezikovno samozavest, kritike pa jo zmanjšujejo (Wang 2015).

Ključna je tudi vloga učitelja, ki z navdušujočim pedagoškim pristopom motivira učence k samostojnemu učenju J2 tudi zunaj učilnice (Lamb, Wedell 2015). Dörnyei in Ushioda (2011) opozarjata na razliko med motiviranjem v razredu in razvijanjem motivacije za samostojno učenje, pri čemer učitelj s pozitivnimi motivacijskimi strategijami, individualno spodbudo in komunikativnim pristopom krepi pozitiven odnos do jezika. Motivacija učencev se oblikuje tudi na podlagi preteklih jezikovnih izkušenj, kar vpliva na odločitev o nadaljevanju šolanja v slovenskem jeziku.

Pri motivaciji za učenje jezika ima pomembno vlogo podpora družine, vključevanje staršev v izobraževanje otrok je namreč pozitivno povezano s kakovostjo učenja in učno uspešnostjo otrok, kar potrjujejo tudi izsledki raziskav, ki sta jih izvedla Fleche in Soler (2013: 454). Intervjuvani učitelji se zavedajo pomena sodelovanja s starši in njihove vloge pri motiviranju otroka, pri pouku na daljavo pa je bila ta medsebojna komunikacija okrnjena. Ob motivaciji jezikovni razvoj narekujejo tudi individualne zmožnosti oziroma predispozicije, značajske značilnosti, izpostavljenost jeziku ter v veliki meri tudi potreba in možnost uporabe. Z nenadno ukinitvijo rednega pouka v šoli so za vse učence, še posebej pa za otroke iz neslovensko govorečih družin, umanjkale priložnosti in možnosti za rabo slovenskega jezika, poleg rednega pouka v šolskih prostorih so bili namreč ukinjeni tudi obšolske dejavnosti in podaljšano bivanje v šoli, zaprti so bili tudi dijaški in mladinski domovi. Pri interakciji s sošolci in učitelji se namreč učenci v pedagoško strukturiranem okolju srečujejo s tremi domenami diskurza (Thürmann idr. 2010: 8, 9): neformalno interakcijo s sošolci, kjer ima jezik predvsem funkcijo navezovanja in ohranjanja socialnih stikov in kjer se imajo možnost sporazumevati v slovenskem jeziku z vsakdanjimi sporazumevalnimi vzorci, pa čeprav mnogokrat prehajajo v italijanščino; ob tem tudi z organizacijskim ali administrativnim diskurzom, ki se navezuje na informacije o poteku pouka, šolskih in obšolskih dejavnosti, ocenjevanju ipd., ter ne nazadnje z akademskim diskurzom, v katerem usvajajo novo znanje.

Sodobno vzgojno-izobraževalno delo želi personalizirati učenje ter omogočiti ustvarjalnost, inovativnost in drugačnost vsakega posameznika. McCoombs (1999, v Coates 2007: 68) je ugotovila, da dosežke učečih se najbolj spodbujamo s prilagajanjem posameznikom (njihovim učnim stilom), spodbujanjem višjih miselnih procesov, spoštovanjem učenčevega mnenja in ustvarjanjem pozitivnih odnosov. O doživljanju in čustvovanju učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu so pisali različni avtorji, med drugim Schutz in Pekrun (2007) ter Bakračevič Vukman in Žnidaršič Pešak (2009: 36–51).

Vzroke za neuspeh učencev je treba iskati v razhajanju med učnim stilom učencev in stilom poučevanja učiteljev. Ažman (2012: 18–24) termin učni stili opredeljuje kot krovni pojem, ki vključuje druga poimenovanja: stili zaznavanja, učni slogi oziroma zaznavne modalitete, stili spoznavanja, učni stili (slogi), osebnostne značilnosti, kognitivni stili, intelektualni stili, stili mišljenja, učne preference, stili poučevanja. Cools (2009 v Cassidy 2012: 68) stil opredeljuje kot način, kako se posameznik loteva različnih nalog, situacij in dogodkov. Stil torej vpliva

na procese, kot so odločanje, reševanje problemov, zaznavanje in učenje. Felder (1993 v Coffield idr. 2004: 41) učno neuspešnost učenca, ki težko sledi pouku, dosega manj, kot je sposoben, in ima nižje ocene, pripisuje temu, da ima razvite učne stile, ki so v velikem nasprotju s prevladujočim stilom[8] poučevanja učitelja oziroma učiteljev.

Grinder (1989 v Coates 2007: 66), eden od začetnikov nevrolingvističnega programiranja, navaja, da naj bi med 30 učenci v razredu 22 učencev imelo uravnotežen zaznavni stil, dva do trije učenci naj bi imeli težave pri učenju zaradi dejavnikov zunaj šole, preostalih pet oziroma šest učencev pa naj bi imelo izrazit vidni, slušni ali kinestetični stil in zato težave pri učenju, če učitelj ne bo predaval na njihov prednostni način. Ažman (2012: 20) navaja ugotovitve nevroznanstvenice S. Greenfield, da človekovi možgani osmišljajo svet z vsemi čutili in da jim šele povezanost vseh zaznav to omogoča, zato je omejevanje učenja na nekaj zaznavnih kanalov nesmiselno. Cilj je, da učenci sami ali pa s pomočjo delavcev s področja vzgoje in izobraževanja spoznajo svoje učne stile in različne učne strategije ter se usposobijo, da uporabijo najboljšo strategijo za določeno nalogo (Gardner 2000 v Coffield idr. 2004: 50).

V študiji primera, kjer smo intervjuvali učitelje Osnovne šole Ljubke Šorli v Romjanu (Melinc Mlekuž 2022), se je izkazalo, da se vanjo večinoma vpisujejo otroci, ki so pred tem obiskovali vrtec v slovenskem jeziku, redki pa se s slovenščino srečajo šele v 1. razredu osnovne šole. Otroci prihajajo z omejenim besediščem ter predbralnimi in predopismenjevalnimi spretnostmi, zato je pouk strukturiran po razvojno prilagojenem vrstnem redu, od glasoslovja, pomenoslovja in oblikoslovja do skladnje in uporabe jezika v ustreznih okoliščinah. Daljše in zapletenejše povedi oblikujejo pri približno osmih letih, v 3. razredu, ko postane poleg ustnega sporazumevanja pomembno tudi pisno izražanje. Branje omogoča individualizacijo jezikovnega razvoja, še posebej pri širjenju besedišča, ki je prilagojeno kognitivnim zmožnostim otrok (Dagarin Fojkar 2005). Poleg besedišča se v prvih letih osnovne šole razvijata tudi pragmatično zavedanje in sposobnost tvorjenja zapletenejših skladenjskih struktur.

Učitelji pogosto izpostavljajo pomanjkanje primernega učnega gradiva; učbeniki in delovni zvezki iz Slovenije so za jezikovno raven učencev Osnovne šole Ljubke Šorli pogosto prezahtevni, zato sta nujni didaktična prilagoditev in priprava

[8] Smith, Sekar in Townsend (2002, v Coffield idr. 2004: 39) trdijo, da ujemanje učnih stilov vpliva na večjo učinkovitost učenja učencev. Ob tem pa Grasha (1984, v Coffield idr. 2004: 40) trdi, da neujemanje pomeni za učenca izziv in preprečuje dolgčas pri pouku, zato bi morali učence učiti učnih stilov in jih seznanjati s tistimi, ki jim niso blizu.

dodatnih gradiv, pri čemer se uporabljajo tudi gradiva Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik Univerze v Ljubljani. Pri pripravi gradiva morajo učitelji upoštevati različne učne stile (vidnega, slušnega, kinestetičnega), saj učenje postane najučinkovitejše, ko je aktiviranih več čutov hkrati.

Vsi intervjuvanci so poudarili negativne učinke pouka na daljavo med pandemijo, saj je prišlo do pozabljanja besedišča, sporazumevalnih vzorcev in sklonskih oblik, učenci pa so pogosto reproducirali snov zgolj po spominu. Za uspešno učenje J2 sta pomembna časovna izpostavljenost jeziku in kontinuiteta učenja; daljše prekinitve povečujejo učinke pozabljanja (Dagarin Fojkar 2005). V času pouka na daljavo so se pokazale tudi stiske neslovensko govorečih družin, ki niso mogle aktivno podpirati otrok. Učitelji zato komunicirajo s starši, da pridobijo njihovo sodelovanje, kar je ključno za otrokov napredek (Cummins 1981).

Posebno pozornost je treba nameniti popravljanju napak; učitelji izpostavljajo le tiste, ki jih je otrok že prepoznal ali se jih je učil, pri tem pa vedno izpostavijo tudi pozitivne vidike, da preprečijo fosilizacijo napak (Pertot 2011; Grgič 2017, 2019). Pomembnost povratnih informacij pri učenju J2 poudarja tudi Wang (2015), saj te sprožijo spremembe v učenčevem sistemu vmesnega jezika. V Večstopenjski šoli s slovenskim učnim jezikom Doberdob je za podporo učenju slovenščine zaposlen dodatni učitelj, ki izvaja krepitev jezikovnih znanj in nivojsko delo.

3.2 Značilnosti hkratnega učenja jezikov

Verschueren (2000) zapiše, 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 zavedne ali nezavedne prilagoditve komunikacijskim potrebam drugega), razhajanja (krepitve razlik, na primer, kadar prilagoditev onemogočajo negativni jezikovni odnosi), ohranitve jezika (ohranitev 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), pomanjšinjenja 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).

Jezikovna raba je vedno povezana s kontinuiranim procesom izbire (Verschueren 2000), ki je lahko bodisi zavedna bodisi nezavedna, pri čemer so lahko razlogi za izbiro glede na jezik notranji, to je strukturni, ali zunanji. Te odločitve se izražajo na vseh jezikovnih ravneh – fonetični, fonološki, morfološki, sintaktični, leksikalni in semantični – ter vključujejo tako izbire med različicami jezika kot med socialno in funkcionalno določenimi tipi jezikovnih variacij. Uporabnik jezika nima popolne svobode; ob vsakem jezikovnem dejanju je prisiljen izbrati, četudi možnosti ne zadovoljujejo v celoti njegovih komunikacijskih potreb. V stiku dveh ali več jezikov se pojavijo specifični jezikovni fenomeni, ki so neposredna posledica tega stika, od katerih bomo nekatere obravnavali v nadaljevanju.

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) piše, da sta pri diglosiji jezika v hierarhičnem razmerju, pri dvojezičnosti pa sta jezika v večji ali manjši meri enakovredna. Pri dvojezičnosti po Fishmanu (prav tam) govorec v večji meri enakovredno obvlada dva jezika, medtem ko pri diglosiji govorec obvlada prvi jezik samo v nižjih zvrsteh jezika ali ga omejuje na zasebnost, za višje govorne položaje pa uporablja drugi jezik. Diglosija pogosto izraža različno vlogo in položaj jezikov, medtem ko dvojezičnost s stalnim izmenjavanjem jezikovnih kodov 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 po Weinreichu (1974) govorimo 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 pre-

stižen in kot tak pomembnejši, večvreden, zato lahko tovrstna dvojezičnost privede v opustitev rabe nekega jezika, torej v popolno asimilacijo.

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 izpostavi Pogorelec (1989), je to je 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, npr. emocije, 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 velja, da v njem lahko bolje, izraziteje in pomenljiveje izrazi svoje misli).

Ko govorimo o jezikovnem stiku, nujno govorimo tudi o jezikovni interferenci, torej o vplivu enega jezikovnega sistema na drugega. Te elemente lahko obravnavamo kot izposojene ali prenesene (Baloh 1995). Jezikovna interferenca, tako Bernjak (1990), 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 tem 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 (prav tam). Z usvojitvijo

drugega sistema pridobi posameznik nove podatke o svetu, ki so zgoščeni v jezikovnih pojmih in pridejo do izraza v besedah. Do tega pride le, če se razvije usklajena dvojezičnost. Bernjak (prav tam) 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 sta oba jezika istočasno aktivirana. Menimo, da so interference v večji meri nezavedna izbira, saj je interferenca, kot že omenjeno, v veliki meri odvisna od tega, kako dobro posameznik pozna jezikovno normo posameznega jezika oziroma posameznih jezikov.

Drugače pa je s psevdoizposojenkami, ki so v veliki meri zavestna izbira. Filipi (1995) opredeljuje tipe psevdoizposojenk na podlagi slovensko-istrobeneškega jezikovnega stika. Filipi analizira govor pripadnikov italijanske narodnostne skupnosti v Istri, ki v 65 %, tako ugotavlja Todorović (2021), istrobeneško narečje uporabljajo kot materni jezik. V nadaljevanju po Filipiju (1995) povzemamo klasifikacijo psevdoizposojenk:

- psevdoizposojenke iz potrebe ali iz lenobe, ko se govorec v nekem trenutku komunikacije ne more spomniti ustrezne besede v govorjenem jeziku, a ker je pred njim dvojezični sogovorec, se umsko ne napreza, zato izbere besedo iz drugega jezikovnega koda, na primer *Iera rosso come un rak ali Gaveva plave oči e una bella majca*. Frazem je v celoti slovenski. Ob prevodu v italijanščino ostane nepreveden;
- empatične psevdoizposojenke, ki nastanejo, ko govorec želi poudariti sporočeno. V govorjenem jeziku ima tuji element, ki ga govorec uporabi brez pravega razloga, morda zgolj zato, da bi se bolj približal sogovorcu, enako vlogo kot podčrtana beseda v zapisanem besedilu. Navadno govorec uporabi isto besedo v obeh jezikih, na primer *Va ben, va ben, dobro, dobro*;
- razlagalne psevdoizposojenke, ko govorec meni, da enega od jezikov slabše obvlada, in uporabi izraze iz jezika, ki ga obvlada bolje, zato da se prepriča, ali ga sogovorec razume. Pogosto tudi sogovorec ubere enako strategijo, na primer *Te devi far il certificato, potrdilo*;
- 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 govorci prvega jezika, morda zato, da bi poudarili lastno kulturo, izobrazbo ali bili pomembnejši (lahko bi jih primerjali s tistimi, ki radi uporabljajo latinske izraze);

- posebne psevdoizposojenke, kot sta pravno-administrativna terminologija in jezik otrok. Četudi pravno-administrativno besedišče pogosto uporabljamo, tega jezika nihče ne občuti kot dediščino lastnega jezika. Govorec jih uporablja kot psevdoizposojenke, saj čeprav bi želel, pogosto ne more najti ustreznice v lastnem jeziku, na primer *Te ga fato la dohodnina?*. 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 izvornega jezika, na primer *Guarda come plavo*.

Snoj (2005) razlikuje besede tudi glede na način prevzemanja besed v jezik. Izposojenka je beseda, ki je bila prevzeta nenačrtno in podzavestno v govorjenem jeziku, za razliko od tujke, ki jo je izobraženec načrtno prevzel iz pisne oblike tujega jezika. Filipi (1995) uvede novo kategorijo izposojenih besed, in sicer psevdoizposojenke. To so besede, ki pripadajo drugemu jeziku in jih dvojezični govorec uporablja samo priložnostno, v pogovoru z dvojezičnim sogovorcem, pripadnikom njemu enake jezikovne skupnosti. Gre za jezikovne oblike, ki ne spadajo v do sedaj 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 govorjenem jeziku. V prispevku smo obravnavali tiste, ki nastajajo v otroškem govoru na področju slovansko-romanskega jezikovnega stika. Vzrok za uporabo psevdoizposojenk je različen. Na rabo vplivajo različni zunanji in notranji dejavniki. Popolnejše usvajanje drugega jezika pred puberteto strokovnjaki pripisujejo vrsti nevroloških, razvojnopsiholoških in emocionalnih dejavnikov (Marjanovič Umek, Zupančič 2004; Papalia, Wendkos Olds, Duskin Feldman 2003). Filipi (1955) poudarja njihov čustveni konotativni ppomen, zato imajo psevdoizposojenke skoraj vedno pridih ekspresivnosti.

Otroci iz dvojezičnih družin večkrat mešajo oba jezika. O mešanju jezikov govorimo, ko se besedi dveh različnih jezikovnih kodov pojavita v isti zvezi, ko se, tako Pertot (2009), 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 (prav tam)

ugotavlja, 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.

Kot opozarja Kranjc (2009), ni nujno, da uporabnik jezika ob vsakokratni izbiri jezika dosledno sledi isti odločitvi. Ravno nasprotno, preklapljanje med kodi je zlasti v ustnem diskurzu izredno pogost pojav in priljubljena strategija. Spremembe v jezikih so posledica različnih dejavnikov, tudi jezikovne zmožnosti posameznika.

Tudi dvojezični otroci so v procesu sporazumevanja postavljeni v položaj izbiranja. Izbirajo med rabo enega ali drugega jezika in zato v določeni fazi skoraj vsi dvojezični otroci vnašajo prvine enega jezika v drugega ali, preprosto povedano, mešajo jezika. To velja tako za simultane kot za zaporedne dvojezične otroke.

Mikeš (1997) ugotavlja, da si otrok v procesu usvajanja drugega oziroma tujega jezika pomaga z besedami in strukturami, ki jih je v nekem jeziku že usvojil, kar ima pozitiven vpliv na razvoj jezikovne zmožnosti v drugem oziroma tujem jeziku, čeprav si slovnična pravila enega ali drugega jezika med seboj nasprotujejo.

Papalia, Wendkos Olds in Duskin Feldman (2003) navajajo, da poznavanje enega jezika, na primer maternega ali prvega, otroku ne povzroča težav pri učenju drugega, prav tako pa učenje drugega oziroma tujega jezika ne moti tekočega govora v prvem jeziku.

Kranjc in Baloh (2007) ugotavljata, da prvi jezik utira pot vsem poznejšim jezikom. Tudi strategije, s katerimi si odrasli učeči se pomagajo na začetnih stopnjah učenja drugega jezika, so pogosto prav strategije prvega jezika, torej sporazumevalno zmožnost in besedilne svetove v drugem jeziku sestavlja tudi prvi jezik.

Psevdoizposojenke v govoru učencev šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji

Metajezikovno zavedanje umestimo v področje metakognicije, metajezik pa lahko enačimo z jezikom uma: s pomočjo jezika otrok opisuje lastne mentalne procese in mentalne procese drugih. Ko se otrok sporazumeva z odraslimi ali drugimi otroki, izraža svoja mentalna stanja z govornimi dejanji, zato je proučevanje otroškega govora izrednega pomena. Marjanovič Umek (2009) meni, da je prav otroški jezik tisti, ki se količinsko in kakovostno najhitreje razvija (do približno petega oziroma šestega leta starosti), in to tako besedišče kot skladnja in pragmatična raba govora. Po četrtem letu starosti, tako Marjanovič Umek (prav tam), lahko z razvojnopsihološkega vidika govorimo tudi o metajezikovnem zavedanju, to je takrat, ko otrok razvije zmožnost zavedanja strukture jezika in zavedanja jezika kot orodja komunikacije.

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 zvenečih 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. Na otrokov govorni razvoj vplivajo številni dejavniki, med katerimi različni avtorji (Papalia, Wendkos Olds, Duskin Feldman 2003; Marjanovič Umek, Fekonja in Kranjc 2004) najpogosteje izpostavljajo kakovost otrokovega družinskega okolja, sociodemografske značilnosti družine in kakovost izobraževalnega sistema, vplivajo pa tudi drugi dejavniki, kot na primer spol, genetski dejavniki, socialni in kulturni dejavniki ter tudi družba, ki določa raven jezikovnega znanja.

Vygotsky (1986) v svoji teoriji, ko govori o govornem razvoju in učenju govora, posebej izpostavi pomemben odnos med jezikom in kulturo. Otrok v procesu razvoja in učenja ponotranji različne vidike kulture ter njenega jezikovnega in znakovnega sistema, ki so se skozi čas razvijali v kulturah in med njimi.

Temeljni cilj pouka slovenščine, to je razvijanje sporazumevalne zmožnosti kot zmožnosti sprejemanja in tvorjenja besedil raznih vrst, izhaja iz obravnave neumetnostnih in umetnostnih besedil, primernih starostni stopnji učencev v 1., 2., 3., 4. in 5. razredu osnovne šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Razredi so po predznanju slovenščine izredno heterogeni, zato je v izhodišče načrtovanja pouka postavljena jezikovna zmožnost učencev.

Sporazumevalno zmožnost po pregledu znanstvenih prispevkov slovenskih jezikoslovk oziroma didaktičark jezika (Grgič 2016, 2017a, 2017b; Komac Gliha 2009; Bešter Turk 2011; Vogel 2015; Ferbežar 1999; Ferbežar, Pirih Svetina 2004; Mikolič 2005; Baloh 2016; Starc 2017) opredeljujemo kot kompleksno zmožnost, sestavljeno iz delnih zmožnosti, ki so med seboj povezane in vplivajo druga na drugo. Poleg jezikovne zmožnosti, ki jo sestavljajo poimenovalna, skladenjska, pravorečna, pravopisna in besedilna zmožnost, ki jo sestavlja tudi pragmatična oziroma sociolingvistična zmožnost, ter strateška zmožnost, ki zajema poznavanje različnih sporazumevalnih strategij in omogoča učinkovito uporabo vseh teh zmožnosti med sporazumevanjem, je pomemben del tudi motivacija za rabo jezika. V pričujočem prispevku sporazumevalno zmožnost razumemo kot nadpomenko jezikovne in strateške zmožnosti, ki jo Ferbežar (1999: 419–422) razlaga kot zmožnost, kako pridobljeno in usvojeno jezikovno znanje uporabiti v primernih govornih položajih oziroma konkretnih okoliščinah in za določen namen. Če nekoliko poenostavimo, je jezikovna zmožnost brez posameznikove sposobnosti uporabe, torej strateške zmožnosti, v konkretnih okoliščinah brez vrednosti. Takšnih okoliščin, kjer bi bili govorci slovenščine na naselitvenem območju slovenske jezikovne in narodnostne skupnosti v Italiji izpostavljeni različnim rabam slovenskega jezika, ni dovolj, osrednji prostor razvijanja sporazumevalnih praks in priložnosti za rabo je strukturirano pedagoško okolje.

V vrtčevskem in osnovnošolskem jezikovnem okolju v slovenskem jeziku v Italiji so otroci iz neslovenskih družin pri učenju slovenščine izpostavljeni modificiranemu vnosu (Edmondson 1999: 35) jezika, prilagojeni rabi besedja, številnim ponovitvam in parafrazam, kar sicer na začetku omogoča večjo stopnjo razumevanja, nima pa nujno ustrezne učne vrednosti, saj so besedila preveč izvzeta iz realnega življenjskega konteksta. Edmondson (prav tam: 195–197) na osnovi raziskav namreč ugotavlja, da lahko modificirana neinterakcija, pri čemer mislimo na govorčev prispevek in poslušalčevo dejavnost, negativno vpliva na govorno produkcijo posameznika, ki ji je izpostavljen. Sprva so učeči se otroci deležni velike družbene podpore, vzgojitelji in učitelji jih nekritično spodbujajo, pomembno jim je, da se sploh sporazumevajo, vzpostavijo stik v slovenščini, pomembna je vsebina, manj pozornosti pa je namenjene jezikovni ustreznosti. Oblikujeta se vmesni jezik (Ferbežar 1999: 425) in posebna slovnica, ki sta posledici različnih napak. Tako nehote pride do fosilizacije napak (Steinberg 1993: 256–257; Ferbežar 1999: 426; Grgič 2016, 2017a, 2017b), ki se tako zakoreninijo, da jih je težko oziroma skoraj nemogoče odpraviti v vseh letih šolanja in ostanejo tudi v odrasli dobi. Učenci in dijaki dobijo premalo povratnih informacij, deležni so jih samo pri pouku slovenščine, pri ostalih

predmetih, ki zajemajo dobršen del pedagoških ur, pa so učitelji in profesorji do jezikovnih napak pogosto preveč strpni, medtem ko sami pri poučevanju svojega predmeta pogosto uporabljajo manjšinski jezik. Poleg navedenih zunanjih dejavnikov imajo velik vpliv pri učenju jezika tudi osebnostni dejavniki, kognitivni in čustveni, nadarjenost in motivacija (Melinc Mlekuž 2015: 176). Prav pri motivaciji za učenje jezika ima nezanemarljivo vlogo vpliv družine, pri čemer so tukaj v prednosti otroci iz slovensko govorečih družin. Vključevanje staršev v izobraževanje otrok je namreč pozitivno povezano s kakovostjo učenja in učno uspešnostjo otrok, kar potrjujejo tudi izsledki raziskav, ki sta jih izvedla Fleche in Soler (2013: 454). Starši iz neslovensko govorečih družin bi zato potrebovali več smernic in podpore s strani pedagoških delavcev, da bi se lahko bolj dejavno vključili v izobraževanje svojih otrok in jim nudili oporo, da bi pri učenju in rabi jezika vztrajali tudi zunaj razreda. Negotovost in nezadostno obvladovanje jezika v vseh sporazumevalnih okoliščinah namreč pomembno vpliva na posameznikovo družbeno vlogo in ustvarja neko novo identiteto, kar posledično vodi govorce k jezikovnemu preklapljanju. V šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji to pomeni, da v pedagoško nestrukturiranem okolju, to je pred in po pouku, med odmori in obšolskimi dejavnostmi, mladi pogosto uporabljajo svoj prevalentni jezik, ki je (pogosto) italijanščina (Melinc Mlekuž 2015: 154).

Cilji predmeta se uresničujejo pri jezikovnem in književnem pouku slovenščine s pomočjo štirih sporazumevalnih dejavnosti – poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Učenci tvorijo (govorijo, pišejo), sprejemajo (poslušajo, berejo) in razčlenjujejo svoji starosti, sporazumevalnim in spoznavnim/domišljijskim zmožnostim, izkušnjam in zanimanju ustrezna neumetnostna in umetnostna besedila; tako dejavno razvijajo svoje sporazumevalne, spoznavne in ustvarjalne zmožnosti ter razvijajo in ohranjajo pozitiven odnos do slovenščine. Glavni cilj pouka slovenščine je spodbujanje in izboljšanje komunikacije v slovenskem jeziku. Predpostavlja se komunikacijski pristop oziroma nadgradnja komunikacijskega pristopa, in sicer v dejavnostno in zmožnostno naravnano zasnovo poučevanja.

3.3 Sporazumevalna zmožnost v slovenščini

Učenci slovenskih osnovnih šol v Italiji zaradi manjše izpostavljenosti zgolj slovensko govorečemu okolju težje ponotranjijo temeljne jezikovne vzorce slovenske kulture, kar pomeni, da je treba pri didaktični operacionalizaciji na podlagi uporabnostnega načela izpostaviti tista znanja, ki neposredno prispevajo k razvijanju sporazumevalne zmožnosti (Melinc Mlekuž 2019).[9] V didaktiki jezika se je za dosego tega cilja uveljavil tako imenovani dopolnjeni komunikacijski model (Vogel 2015), ki poudarja usvajanje jezika prek rabe jezika oziroma sporazumevalne izkušnje. Učenec oziroma dijak ni pasiven sprejemnik učiteljeve razlage, ampak ob obravnavanem besedilu razvije svoje stališče, ki ga potem v pogovoru deli s sošolci in učitelji.

Sporazumevalno zmožnost[10] (Baloh 2012; Ferbežar 1999; Grgič 2016, 2019; Mikolič 2005) v monografiji razumemo kot kompleksno zmožnost, sestavljeno iz delnih zmožnosti, ki so med seboj povezane in vplivajo druga na drugo. Poleg jezikovne zmožnosti, ki jo sestavljajo poimenovalna, skladenjska, pravorečna, pravopisna in besedilna zmožnost, ki jo sestavlja tudi pragmatična oziroma sociolingvistična zmožnost, ter strateška zmožnost, ki zajema poznavanje različnih sporazumevalnih strategij in omogoča učinkovito uporabo vseh teh zmožnosti med sporazumevanjem, je pomemben del tudi motivacija za rabo jezika. Poenostavljeno lahko rečemo, da je jezikovna zmožnost brez posameznikove sposobnosti uporabe, torej strateške zmožnosti, v konkretnih okoliščinah brez vrednosti (Melinc Mlekuž 2019).[11]

Izhodišče za razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku v vseh petih razredih osnovne šole so predvsem neumetnostna besedila (raba kratkih izvirnih ali deloma prirejenih besedil), v okviru predlaganih vsebin v nadaljevanju učnega načrta pa tudi umetnostna besedila (npr. slovenske otroške pesmi,

[9] Temeljni cilj učenja jezika je razvijanje sporazumevalne zmožnosti, to je zmožnosti kritičnega sprejemanja govorjenih in zapisanih besedil raznih vrst ter tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravilnih in učinkovitih govorjenih in zapisanih besedil raznih vrst. Učence je treba opolnomočiti, da se vključijo v jezikovne odnose z različnimi sogovorniki, ki jezik uporabljajo v različnih govornih položajih in za številne jezikovne vloge. Učenec mora začeti upoštevati zunajjezikovne elemente (situacije, like, argumente, vloge) kot temeljni pogoj za razumevanje besedil in ustvarjanje ustnih in pisnih sporočil, povezanih s kognitivno situacijo.

[10] Temeljni cilj učenja jezika je razvijanje sporazumevalne zmožnosti, to je zmožnosti kritičnega sprejemanja govorjenih in zapisanih besedil ter tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravilnih in učinkovitih govorjenih in zapisanih besedil. Učence je treba opolnomočiti, da se vključijo v jezikovne odnose z različnimi sogovorniki, ki jezik uporabljajo v različnih govornih položajih in za številne jezikovne vloge. Učenec mora začeti upoštevati zunajjezikovne elemente (situacije, like, argumente, vloge) kot temeljni pogoj za razumevanje besedil in ustvarjanje ustnih in pisnih sporočil.

[11] Po Cumminsu (1981) 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, od pet oziroma od pet do sedem let od začetne redne izpostavitve J2. Stopnja otrokovega znanja J1 naj bi napovedala razvoj J2.

izštevanke, prirejene pravljice in basni, zgodbe). Pomemben del pouka slovenščine sta sistematično spoznavanje ter raba jezikovnih in sporazumevalnih vzorcev v slovenskem jeziku. S tem razvijamo učenčeve sposobnosti sprejemanja, tvorjenja in posredovanja besedil v slovenskem jeziku, pri tem pa čim bolj naravno in nezavedno (s posnemanjem zgledov, rabo, utrjevanjem) vključujemo tudi razvijanje jezikovne zmožnosti (pravorečje, pravopis, besedoslovje, oblikoslovje, skladnja, besediloslovje).

Temeljna metoda na vseh stopnjah šolanja naj bo torej celostna obravnava neumetnostnega besedila, njegovih pomenskih, funkcijskih, pragmatičnih in jezikovnih vidikov, pri čemer sta jezik kot sistem in kot raba sicer povezana, v ospredju pa naj bo raba živega jezika. Obravnavana neumetnostna in tudi umetnostna besedila so pri komunikacijskem pouku prilagojena kognitivni zmožnosti naslovnika, njegovemu spoznavnemu in čustvenemu svetu. Pri tem je pomembno, da izbrano besedilo s kakšno prvino, temo, problemom ali junakom nagovarja mladega bralca in izzove motivacijo za nadaljnjo obravnavo. Izbor jezikovno, vsebinsko in oblikovno privlačnih besedil nudi naslovnikom motivacijo za poglobitev, črpanje iz osebnih izkušenj, medpredmetno povezovanje in metakognicijo. Več pozornosti bi bilo treba nameniti tudi tvorjenju različnih praktičnosporazumevalnih in uradovalnih besedilnih vrst, le v samostojni ubeseditvi se namreč sporazumevalna zmožnost preverja celostno.

Ko se posameznik začne učiti jezika, tako materinščine kot drugega/tujega jezika, potrebuje zanj ustrezno izbiro jezika. Ko govorimo o slovenščini, govorimo tudi o ustrezni izbiri socialne zvrsti jezika, torej slovenskega knjižnega jezika, pri čemer je še posebej pomemben jezikovni/govorni zgled, ki ga lahko predstavljata primarno okolje, torej družina (starši, stari starši in drugi sorodniki, prijatelji, sovrstniki), ali institucionalizirano okolje (vrtec, šola, vzgojitelji, učitelji, drugi otroku/učencu pomembni odrasli, sovrstniki itd.).

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, kako pri učencih spodbujamo sporazumevalno zmožnosti, ki je njihova vsakdanja potreba (otrokov govor se razvija iz potrebe po sporazumevanju s pomembnimi osebami (npr. starši, sorojenci, učitelji, vrstniki)), ter kako načrtujemo didaktične strategije, ki služijo za njen nadaljnji razvoj. Učenec je v zgodnjem šolskem obdobju usmerjen predvsem v neposredno življenjsko izkušnjo, ki jo doživlja, kar pogojuje tudi potrebo po neposrednem jezikovnem odzivanju. V njegovem življenjskem okolju soobstaja več jezikov/sporazumevalnih sredstev: poleg družinskega govora, govora v

šoli, 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. V kasnejšem obdobju osnovnega šolanja, zlasti v 4. in 5. razredu, se otrokovo sporazumevalno delovanje postopoma premika od zgolj neposredne življenjske izkušnje k bolj reflektirani in simbolni rabi jezika. Učenec začne razumeti, da jezik ni le sredstvo za izražanje trenutnih doživljajev, temveč tudi orodje za mišljenje, sporočanje, načrtovanje in oblikovanje abstraktnih pojmov. Obvladovanje jezika se tako poglablja v smeri funkcionalne in metajezikovne zmožnosti: učenec se uči prepoznavati različne jezikovne zvrsti, registre in kontekste ter se postopoma zave, da je izbira jezikovnih sredstev povezana z namenom sporočanja in naslovnikom.

Hkrati se širi tudi njegovo jezikovno in medijsko okolje. Poleg družinskega in šolskega govora so v otrokov vsakdan vse bolj vpeti različni medijski vplivi, ki ga soočajo z raznovrstnimi diskurzi – od oglasnih, novinarskih in informativnih do umetnostnih in digitalnih. Učenec se v tem obdobju začne učiti kritičnega sprejemanja besedil in prepoznavanja razlik med dejstvenim in domišljijskim, med informativnim in izraznim jezikom.

V didaktičnem smislu to obdobje zahteva načrtno razvijanje sposobnosti razumevanja kompleksnejših besedilnih struktur in spodbujanje izražanja, ki presega konkretno izkušnjo. Pedagoški poudarek se premakne z imitativnega na ustvarjalni govor in pisanje, pri čemer postajajo pomembne tudi strategije jezikovnega zavedanja, analize in refleksije. Učenci tako postopoma prehajajo iz spontanega v zavestno in funkcionalno jezikovno delovanje, kar predstavlja temelj za nadaljnji razvoj akademske pismenosti v višjih razredih osnovne šole.

Razvijanja sporazumevalne zmožnosti v zgodnjem šolskem obdobju ne smemo razumeti zgolj v ožjem, jezikovnodidaktičnem smislu, saj gre za proces, ki presega meje posameznega predmeta in posega v vse razsežnosti otrokovega kognitivnega, socialnega in kulturnega razvoja. Jezik kot sredstvo sporazumevanja, mišljenja in razumevanja sveta je hkrati tudi temeljni nosilec učnega procesa. Zato njegovo razvijanje ni izključno naloga učitelja slovenščine, temveč skupna odgovornost celotnega učiteljskega kolektiva, ki v sodelovanju načrtno oblikuje učna okolja, bogata z jezikovnimi spodbudami in priložnostmi za avtentično sporazumevanje.

V šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji ima slovenščina posebno vlogo: ni le predmet pouka, temveč tudi učni jezik, v katerem se posredujejo in usvajajo znanja z vseh kurikularnih oziroma predmetnih področij. To pomeni, da je

raba slovenščine zavezujoča v vseh oblikah pouka in šolskega življenja – tako pri obravnavi učne snovi kot pri vsakodnevni komunikaciji med učenci in učitelji. Tak položaj jezika zahteva celosten pristop k razvoju sporazumevalne zmožnosti, saj se jezikovna zmožnost učenca ne gradi samo ob načrtnem pouku jezika, temveč tudi skozi vse druge učne situacije, kjer jezik deluje kot orodje mišljenja, razlage in učenja.

Sporazumevalna zmožnost se v takem kontekstu razvija v različnih dimenzijah: v kognitivni, kjer učenec jezik uporablja kot sredstvo za organizacijo in poglabljanje znanja; v socialni, kjer se uči sodelovanja, poslušanja, izražanja mnenj in argumentiranja, ter v kulturni, kjer skozi jezik vstopa v skupnost govorcev slovenskega jezika ter prevzema njene vrednote, norme in simbolne pomene. Pedagoški izziv šol z dvojezičnim ali večjezičnim okoljem, kakršno je značilno za slovenske šole v Italiji, je zato v zagotavljanju pogojev, ki omogočajo uravnoteženo razvijanje vseh teh razsežnosti.

Cilj ni zgolj doseganje jezikovne pravilnosti, temveč oblikovanje kompetentnega in samozavestnega uporabnika jezika, ki zna v različnih okoliščinah smiselno in učinkovito uporabiti jezikovna sredstva. V tem smislu je razvijanje sporazumevalne zmožnosti mogoče razumeti kot temeljni pedagoški in kulturni projekt, ki podpira ne le jezikovni in izobraževalni razvoj posameznika, temveč tudi ohranjanje in krepitev slovenske jezikovne skupnosti v širšem družbenem prostoru.

Čeprav mlajši otroci jezike usvajajo razmeroma enostavno, je pri poučevanju in usvajanju jezika v zgodnjem šolskem obdobju nujno sistematično in načrtovano delovanje. Proces zahteva posebej oblikovane metode in premišljene pedagoške pristope, ki temeljijo na poglobljenem razumevanju otrokovega razvojnega in učnega procesa v tem obdobju.

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 potem 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 uzavesti, 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, izštevanke, 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 in navade, 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.

Tako učenje prvega kot učenje in usvajanje drugega/tujega jezika na nekaterih točkah potekata analogno, nekaj pa je lastnosti, ki procesa ločujejo enega od drugega. 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 zgodnjem šolskem obdobju je jezik le sporazumevalno/sporočanjsko 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 (Baloh, Furlan, Derganc 2020).

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. V tretjem letu življenja premore besedišče enojezičnega otroka, tako Crescentini in Fabbro (prav tam), kakih 800/900 besed, prav tako kot besedišče dvojezičnega, le da to število pri dvojezičnem otroku zajema seštevek besed, ki jih 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.

Pri večjezičnih otrocih je, podobno kot pri enojezičnih, veliko individualnih razlik v razvoju, torej je dvojezičnost izrazito individualni 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 in preprostim jezikovnim sistemom. Zapletenejše strukture sledijo eno- in dvobesedni fazi, torej jih lahko tvori šele takrat, ko obvlada dovolj besed in ima dovolj razvit kognitivni sistem. Ta proces lahko pri posamezniku, kot kažejo raziskave Pertot (2011), Marjanovič Umek in Zupančič (2004), Kranjc in Baloh (2007), Baumgartner in De Vescovi (2011) ter druge, traja od šest do sedem let.

Crescentini in Fabbro (2014) sta mnenja, da kljub začetnim razločkom med dvo- in enojezičnimi otroki, ki tudi sicer močno individualno nihajo, poteka dozorevanje jezikovnega razvoja na enak način tako v dvo- kot enojezičnem okolju. Številne študije so namreč pokazale, da sta glasoslovni in oblikoslovno-skladenjski razvoj podobna tako pri dvo- (in to v obeh jezikih) kot pri enojezičnih otrocih. Na to nas opozarja že Chomsky, ki v delu Sintatic structures (1957) govori o univerzalni slovnici in slovnici posebnih jezikov. Univerzalna slovnica je po Chomskem (1957) vrsta načel, ki je skupna vsem jezikom, na primer vsi jeziki imajo soglasnike in samoglasnike, poimenujejo predmete in osebe, imajo izraze za poimenovanje prostorskih razmerij itd. Univerzalna slovnica opredeljuje 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

aquisition device (LAD), ki se razvije v povezavi z zunanjimi 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. Chomsky razlikuje med med kompetenco – notranjim znanjem jezika (sistem pravil v naših možganih) in performanco – dejanska uporaba jezika v praksi (ki je lahko nepopolna, zaradi napak, pozabljanja ipd.). Pomen teorije Chomskega (1957) za jezikovno didaktiko se kaže v:

- jezika se ne učimo zgolj z imitacijo in ponavljanjem, ampak gre za aktivno ustvarjanje pravil v možganih;
- učenje jezika temelji na interakciji med prirojenimi strukturami in jezikovnim okoljem;
- v poučevanju jezikov je teorija spodbudila pristop, ki poudarja naravno rabo jezika in bogat vnos, ki bo aktiviral prirojene mehanizme;
- otrok ali odrasli ne potrebujeta zgolj slovničnih pravil, temveč primere rabe jezika v kontekstu, ki omogočajo opazovanje in induktivno učenje;
- univerzalna slovnica je skupna vsem jezikom, zato prvi jezik vpliva na učenje drugega/tujega jezika. Napake pri tvorbi stavkov/povedi so pogosto posledica prenosa iz L1 (npr. besedni red, uporaba sklona). Učitelj lahko te vplive prepozna in jih uporabi za lažjo razlago razlik med jeziki;
- ker imajo učenci sposobnost, da pravila jezika »uganejo«, je učinkovito združevanje pomenskega in strukturnega vidika pri učenju. Uporaba resničnih, avtentičnih besedil (pravljice, novice, dialogi), ki učencem pomagajo ugotavljati strukture. Spodbujanje aktivnega ustvarjanja jezika – tvorjenje povedi, preoblikovanje besedil, igranje vlog;
- razlikovanje med kompetenco in performanco: učeči lahko razumejo pravila (kompetenca), a jih težko uporabljajo v praksi (performanca). Vaje morajo omogočati večkratno aktivacijo znanja: od poslušanja in razumevanja do govornega izražanja. Napake so normalen del procesa, saj kažejo, da učenec aktivno gradi notranjo slovnico.

Kot menita Kranjc in Baloh (2007), otroke izpostavljanje dvema jezikoma spodbudi k temu, da se osredotočajo 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, Crescentini in Fabbro (2014) menita, 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.

Krashen (1982) je v svojih teorijah usvajanja drugega jezika (J2) izpostavil več notranjih dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost učenja in usvajanja jezika. Ti dejavniki so povezani z osebnimi značilnostmi, kognitivnimi procesi in čustveno-motivacijskimi stanji posameznika.

Notranji dejavniki, kot so motivacija, samozavest, nizka anksioznost, kognitivne sposobnosti in osebna pripravljenost za usvajanje jezika, odločilno vplivajo na to, kako učinkovito bo posameznik usvajal drugi jezik. Uspeh je največji, ko je afektivni filter nizek, vnos razumljiv in ko učenec dobi dovolj priložnosti za naravno in nezavedno usvajanje (prav tam).

Krashen (prav tam) navaja štiri notranje dejavnike, ki vplivajo na učenje J2:

1. hipoteza o modelu nadzora: zavestno učenje ima funkcijo nadzora nad učenjem (pri mlajših otrocih je tega manj, prevladuje naravno učenje, se pa zato mlajši otroci bolj približajo rezultatom rojenih govorcev);

2. hipoteza o naravnem redu: k uspešnemu znanju jezika vodi naravni red otrok;

3. hipoteza o vnosu: če želimo dobro usvojiti jezik, mora biti vnos razumljiv (uporaba tudi nebesednih, slikovnih sredstev);

4. hipoteza o čustvenem filtru: vsi dejavniki, ki lahko ovirajo ali pospešijo učenje jezika (motivacija, odnos do učenja, potrebe otroka itd.).

Krashen (prav tam) v svoji hipotezi o afektivnem filtru poudarja, da čustvena stanja posameznika vplivajo na učenje jezika. Višja motivacija omogoča boljši jezikovni vnos. Višja samozavest zmanjšuje strah pred napakami in spodbuja aktivno uporabo jezika. Visoka anksioznost dviguje afektivni filter in zavira usvajanje jezika.

Čustveni filter – motivacija, samozavest, anksioznost (prav tam):

Pri otrocih:

- motivacija: otroci so pogosto motivirani z igro in željo po vključitvi v skupino vrstnikov;
- samozavest: otroci se manj bojijo napak in so bolj sproščeni pri poskušanju novih izrazov;
- anksioznost: nizek stres jim omogoča hitrejše spontano usvajanje jezika.

Pri odraslih:

- motivacija: pogosto instrumentalna (služba, izpit, selitev), kar lahko prinese več discipline, a tudi več pritiska;
- samozavest: strah pred napakami je večji, kar lahko zavira aktivno rabo jezika;
- anksioznost: višja, predvsem v formalnih okoljih, kar lahko dvigne afektivni filter in upočasni usvajanje.

Krashen (prav tam) v svoji teoriji loči med usvajanjem (acquisition) jezika, ki je nezavedno, naravno procesiranje jezika, podobno kot pri prvem jeziku, odvisno od tega, koliko je učenec izpostavljen razumljivemu vnosu, in učenjem jezika, ki je zavestno spoznavanje slovničnih pravil ter je pomembno predvsem za formalne naloge in samopopravljanje, manj pa za tekočo rabo jezika.

Razlika med usvajanjem in učenjem (prav tam):

Pri otrocih:

– usvajanje: naravno, nezavedno posnemanje jezika v igri, interakciji in spontani komunikaciji;
– učenje: šele kasneje pride do zavestnega učenja slovničnih pravil.

Pri odraslih:

– usvajanje: manj spontano, ker pogosto analizirajo jezik;
– učenje: bolj razvite kognitivne sposobnosti jim omogočajo, da slovnična pravila zavestno obdelujejo in jih uporabijo kot podporo pri govoru.

Krashen (prav tam) med notranjimi dejavniki, ki vplivajo na hitrost in kakovost usvajanja jezika, navaja:

– starost – mlajši lažje razvijejo naravni naglas in intuitivno razumevanje strukture jezika, odrasli pa imajo prednost pri zavestnem učenju slovnice;
– kognitivne sposobnosti – boljši spomin, logično razmišljanje in zmožnost prepoznavanja vzorcev olajšajo učenje;

– pretekle jezikovne izkušnje – znanje drugih jezikov lahko pospeši usvajanje novega jezika.

Individualne razlike (prav tam):

Pri otrocih:

– starost: plastičnost možganov omogoča bolj naravno in natančno fonološko usvajanje;
– kognitivne sposobnosti: manj razvite strategije pomenijo, da se bolj zanašajo na kontekst in posnemanje;
– pretekle jezikovne izkušnje: otroci, ki so že dvojezični, pogosto hitreje usvajajo tretji jezik.

Pri odraslih:

– starost: manj plastičen slušni in izgovorni sistem pomeni več težav z naglasom in intuicijo;
– kognitivne sposobnosti: boljši spomin in analitične spretnosti omogočajo strukturirano učenje;
– pretekle jezikovne izkušnje: dobra podlaga pri drugih jezikih pomaga pri prenosu strategij in razumevanju slovnice.

Na učenje jezika vplivata tudi posameznikova pripravljenost in kognitivna odprtost za učenje ter sposobnost aktivne obdelave in povezovanja novih informacij z že znanim znanjem (prav tam).

Razumljiv vnos (prav tam):

Pri otrocih:

– potrebujejo vizualno podporo, ponavljanje, kontekst in igro, da input postane razumljiv in zanimiv;
– najbolje se učijo v neformalnih, socialno bogatih okoljih.

Pri odraslih:

– lažje razumejo abstraktne razlage in kompleksne kontekste;
– pomagata jim zavestno načrtovanje učenja in uporaba strategij (npr. zapiski, prevodi, analiziranje besedil).

Kot navaja Cummins (2008), se posameznik v jeziku najprej nauči tako imenovanih temeljnih jezikovnih komunikacijskih zmožnosti (Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS). Nanašajo se na vsakdanje, neformalne jezikovne veščine, ki jih učenec razvije za sporazumevanje v vsakdanjih situacijah (npr.

pogovor na igrišču, kupovanje v trgovini, pozdravi, kratki odgovori). To je jezik, ki se običajno razmeroma hitro razvije, otrok običajno doseže osnovno sporazumevanje v 1–2 letih. Močno je podprt z neverbalnimi znaki: mimika, kretnje, kontekst. Tak jezik ne zahteva globljega razumevanja jezika ali abstraktnega mišljenja.

Šele ko je osnovna komunikacijska zmožnost razvita, nastopi faza razvoja kognitivnega akademskega abstraktnega jezika (Cognitive Academic Language Proficiency – CALP). Gre za tako imenovani akademski jezik, ki ga učenec potrebuje za učenje šolskih vsebin in razumevanje kompleksnih, abstraktnih konceptov (npr. razlaga matematične naloge, pisanje eseja, razumevanje zgodovinskega besedila). Ta jezik se razvija počasneje – običajno v 5–7 letih, včasih tudi dlje, nima več opore v kontekstu ali neverbalnih znakih, zahteva abstraktno mišljenje, širši besedni zaklad in znanje slovničnih struktur.

Ključna razlika med BICS in CALP

Lastnost	BICS	CALP
Čas usvajanja	1–2 leti	5–7 let
Kontekst	Močno podprt	Slabo podprt ali brez opore
Vrsta jezika	Neformalen, pogovorni	Akademski, abstrakten
Primeri	»Se gremo ven igrat?«	»Primerjaj glavne značilnosti dveh literarnih likov.«

Cumminsova teorija (2008) predstavlja pomembno izhodišče za načrtovanje in izvajanje pouka slovenščine kot drugega ali tujega jezika, saj opozarja na razliko med socialno-sporazumevalno zmožnostjo jezika (BICS) in akademsko-jezikovno zmožnostjo (CALP). To razlikovanje ima pomembne pedagoške implikacije, saj napačna ocena učenčeve jezikovne zmožnosti lahko vodi v neustrezno prilagojene naloge, neuspeh in frustracijo. Tekoče sporazumevanje v vsakdanjih situacijah še ne pomeni obvladovanja jezika na akademski ravni, zato je pri poučevanju nujno ločeno spremljanje razvoja obeh dimenzij jezika.

Za podporo razvoju CALP je smiselna uporaba vizualnih opor, kot so grafi, slike in preglednice, ki olajšajo razlago kompleksnih vsebin. Pomembno je tudi graditi specializirano besedišče, povezano s posameznimi predmeti, na primer naravoslovjem ali matematiko, in spodbujati akademske jezikovne naloge, kot so pisanje povzetkov, razlaganje postopkov in oblikovanje argumentov.

Hkrati je treba omogočiti učencem priložnosti za spontano pogovarjanje, na primer prek iger vlog ali skupinskega dela, kar krepi BICS, medtem ko ciljano načrtovane aktivnosti, kot so projektno delo, pisanje poročil in razlaga eksperimentov, krepijo CALP.

Učitelji lahko gradijo most med BICS in CALP tako, da na začetku pouka omogočajo številne neformalne pogovorne situacije, postopoma pa vključujejo akademski jezik, vezan na učne vsebine. Pri predmetih sta priporočljiva uporaba vizualnih organizatorjev in miselnih vzorcev ter uvajanje predmetno-specifičnega besedišča z jasnimi razlagami in ponavljanjem. Jezikovne in vsebinske cilje je smiselno povezovati, na primer pri naravoslovju ne zgolj spoznavati procesa fotosinteze, temveč tudi vaditi, kako ga opisati in razložiti.

Pri načrtovanju učnega procesa je priporočljiva diferenciacija nalog – učenci naj obravnavajo enake vsebine, a z različnimi jezikovnimi zahtevami, na primer z ustnim poročanjem namesto pisnega eseja v začetnih fazah. Pomembna sta tudi podpora vrstnikov in delo v parih ali manjših skupinah, kjer lahko učenec pridobi ustrezne jezikovne vzorce. Ciljna raba jezika naj vključuje aktivnosti, ki spodbujajo opisovanje, razlaganje in argumentiranje, kar prispeva k razvoju akademskih jezikovnih kompetenc.

Spremljanje napredka mora potekati ločeno za BICS in CALP. Tekoča govorica je lahko zavajajoča in ne sme biti edini kriterij za oceno jezikovne uspešnosti; učenci pogosto še vedno potrebujejo dodatno podporo, da lahko uspešno obvladujejo jezik v okviru predmetov.

3.4 Pismenost

Razvijanje pismenosti se začne že v predšolskem obdobju, ko otroci razvijajo predbralne in predpisalne spretnosti, ki predstavljajo temelj za poznejši razvoj teh kompetenc v času šolanja. Med splošnimi cilji obveznega izobraževanja je prav oblikovanje bralnih in pisnih kompetenc učenca, kar poudarjajo tudi strateški dokumenti, denimo *Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje – evropski referenčni okvir* (2019). Ti države in izobraževalno politiko zavezujejo k prizadevanjem, da bi vsak posameznik dosegel raven pismenosti, ki mu omogoča učinkovito učenje, nadaljnje izobraževanje in polno socialno vključenost.

Posebej intenzivno se bralna in pisna zmožnost razvija v osnovni šoli. V prvih treh razredih se učenci osredotočajo na usvajanje temeljnih veščin branja in

pisanja, v 4. in 5. razredu pa se to znanje nadgrajuje z učenjem ter uporabo bralnih in pisnih strategij, ki so nujne za uspešno učenje. Ob prehodu iz 3. v 4. razred se učenci srečajo z učbeniškimi besedili. Pri predmetih, kot sta družba in naravoslovje, so to predvsem neumetnostna besedila (opisovalna, razlagalna in utemeljevalna), pri slovenščini pa poleg teh še umetnostna besedila.

Razliko med branjem obeh vrst besedil izpostavljata Kordigel in Saksida (1999): pri neumetnostnem besedilu je ključna naloga bralca razumevanje – povezovanje zaznanih informacij v smiselno celoto glede na lastno miselno shemo; pri umetnostnem besedilu pa je v ospredju dialog bralca z besedilom, ki omogoča literarno-estetsko doživetje. To zahteva uporabo različnih bralnih strategij. Od učencev se pričakuje, da so ob koncu 3. in na začetku 4. razreda že sposobni ta besedila samostojno prebrati, predelati in razumeti ter jih uporabiti kot vir učenja.

Predopismenjevanje – kontinuiteta med vrtcem in šolo

- Cilje sproti prilagajamo značilnostim, zmožnostim in hotenjem posameznega učenca.
- Učenci vstopajo v svet branja in pisanja postopoma, sistematično in individualizirano.
- Učenci individualizirano, postopno in sistematično razvijajo zmožnost branja in pisanja besedil.

VSEBINE	CILJI
PREDOPISMENJEVALNE ZMOŽNOSTI Individualno, postopno in sistematično razvijanje predopismenjevalne zmožnosti	Učenci: • individualno, postopno in sistematično razvijajo predopismenjevalne zmožnosti: – vidno zaznavanje, – slušno zaznavanje: slušno razločevanje in razčlenjevanje, – orientacijo na telesu, v prostoru in na papirju, pravilna drža telesa in pisala itd.; – grafomotoriko.

V predopismenjevalnem obdobju, ki izboljša uspešnost otrokovega nadaljnjega opismenjevanja, tako Zrimšek (2012), želimo otroke sistematično pripraviti na opismenjevanje.

Urimo otrokove sposobnosti in spretnosti:

- 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, na pisalni površini (listu));
- motorike (usklajena koordinacija finih in grobih gibov);
- grafomotorike (vaje za pisanje);
- drže telesa in pisala (opozarjanje na pravilno držo za nadaljnje pisanje).

Po Žerdin (1989) 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).

Za opismenjevanje, predvsem učenje pisanja, so pomembne tudi otrokove sposobnosti zaznavanja prostora:

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

Slušno zaznavanje

Spodbujanje slušnega zaznavanja je ključna prvina porajajoče se pismenosti. Kot menita Pečjak in Potočnik (2011), strokovnjaki priznavajo vpliv slušnega zaznavanja/fonološkega zavedanja na otrokov uspeh pri branju in pisanju ter menijo, da so strategije za razvijanje fonološkega zavedanja že v vrtcu odločilne za otrokov uspeh pri opismenjevanju.

Po Žerdin (1989) je razvijanje slušnega zaznavanja pomembno, ker je za branje in pisanje potrebno naslednje:

- prepoznavanje črk in takojšnji asociativni priklic glasu/členitev besed na glasove ter 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.

Zrimšek (2003) navaja, da slušno zaznavanje ali fonološko zavedanje v zgodnješolskem 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 4. letu starosti začne otrok slušno razlikovati med dolgimi in kratkimi besedami, slušno zaznava število zlogov, rimanje besed, prepoznava glasove na začetku besed, nato pa še 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 (prav tam):

- 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 prepoznavajo zloge in nazadnje glasove ter njihovo zaporedje.

Po Križaj Ortar (2000) otroci najprej zaznajo začetni in nato končni zlog ter navajajo besede na isti začetni in nato na isti končni zlog. Prav tako najprej zaznajo začetni, nato končni glas ter navajajo besede na isti začetni in nato na isti končni glas. V zadnji fazi otroci prepoznajo glasove in njihovo zaporedje ter so zmožni glaskovanja besed.

Za začetno razvijanje obeh vrst poslušanja pa besede izbiramo glede na zgradbo in stopnjujemo težavnost, kot to navaja Križaj Ortar (prav tam):

- 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 z zgradbo C-C-V (smo, pri, tri, dve itd.);
- besede s soglasniškim sklopom znotraj besede – C-V-C-C-V ali V-C-C-V.

Pri vseh vajah se izogibamo besed, tako kot Križaj Ortar (prav tam), ki imajo med soglasnikoma in v zadnjem zlogu polglasnik (npr. pes, robec), ter besed, pri katerih se končni glas izgovarja drugače kot piše.

Grafomotorika

Beseda grafomotorika pomeni gibalno sposobnost za pisanje – oblikovanje črk in drugih pisnih znamenj.

Grafomotoriko razvijamo s sistematičnimi gibalnografičnimi vajami. Vedno jih začenjamo razvijati na lastnem telesu (npr.: »Kje lahko najdem krog na sebi? Kje lahko povlečem vodoravno/navpično črto na sebi?«), potem preidemo na prostor (npr.: »Kje najdemo krog v prostoru? Sklenimo krog in zaplešimo …«) in nazadnje na papir. 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.

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), in pri tem govorijo, kaj počnejo (npr. rišem dež, vlečem navpično črto itd.):

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

Kot menita Pellegrini in Dongilli (2012), je pri risanju/pisanju grafomotoričnih potez treba upoštevati:

- navpične črte rišemo/pišemo/vlečemo od zgoraj navzdol;
- vodoravne črte rišemo/pišemo/vlečemo od leve proti desni;
- krožne črte rišemo/pišemo/vlečemo od zgoraj navzdol in od leve proti desni.

Pisanje/risanje grafomotoričnih potez, tako Pellegrini in Dongilli (prav tam), lahko poteka samostojno, lahko pa otroka vodi vzgojitelj/učitelj, ki ga usmerja v:

- smer pisanja (v smeri nasprotno od urnega kazalca, od leve proti desni);
- pritisk pisala (krepko/močno, rahlo);
- hitrost pisanja (hitro, počasi);
- velikost pisanja (velika poteza, majhna poteza).

Kot meni Žerdin (2000), drža roke ni odvisna le od dozorelosti živčevja, temveč tudi od razvitega mišičja, zato otroci neodvisno od vaj za uzaveščanje grafičnih potez izvajajo tudi vaje za krepitev in sprostitev mišic, ki sodelujejo pri pisanju.

V obdobju predopismenjevanja se začenja sistematično, vendar z igro, razvijati sklop predbralnih/predpisalnih spretnosti, med katere spadajo tudi nekatere dejavnosti pri poslušanju, na primer razčlenjevanje poslušanega gradiva na besede, zloge (posebej tiste, ki imajo v primerjavi z italijanščino nenavadne soglasniške sklope) in za slovenščino značilne glasove (sičniki, šumevci, nekateri zvočniki – j, v, l), prepoznavanje za slovenščino značilnih glasov v besedi ipd.

Z gibalno-grafičnimi vajami, s katerimi se razvijajo sposobnosti in veščine (kroženje, potujoče kroženje in čečkanje, risanje lokov, ravnih poševnih črt, vijug, vodoravnih in navpičnih črt in zank) ter z vajami sledenja in povezovanja (ki so namenjene otrokovemu zavedanju zaporedja elementov, kar je potrebno pri sledenju zaporedja črk in za vezavo pri branju) se v veliki meri otroci ukvarjajo predvsem pri pouku italijanskega jezika, pri poučevanju slovenskega jezika jih je treba delati toliko, kolikor je to potrebno za opismenjevanje v tem jeziku – občasno in v igri.

Za spontano vstopanje v branje in pisanje otroci spoznavajo natisnjene besede na predmetih in stvareh iz vsakdanje rabe, pišejo in berejo svoje ime in imena sošolcev, imena za predmete v razredu itd. Te besede prebirajo skupaj z učiteljem, jih razvrščajo in urejajo itd., v obliki igre vadijo glasovno in vidno razčlenjevanje ter razločevanje. Pri tem učitelj uporablja kontrastivni pristop (izhaja iz vedenja, ki ga otrok pridobi pri italijanščini in slovenščini).

Začetno opismenjevanje[12]

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (od 1. do 3. razreda) zahteva učenje branja in pisanja daljši čas, individualizacijo in diferenciacijo didaktičnih dejavnosti in interdisciplinarnost, saj se učenci slovenščine učijo na različnih učnih področjih, ki se med seboj medpredmetno povezujejo. Prav tako je treba pozornost nameniti majhnim skupinam in posameznim učencem, zlasti v začetni fazi, v kateri mora vsak otrok pridobiti zaupanje vase in v svoje sposobnosti (Smernice 2012).

	1. razred	**2. razred**	**3. razred**
BRANJE	**ZAČETEK OPISMENJEVANJA** VELIKE (MALE) TISKANE ČRKE, PREVERJANJE GLASOVNEGA ZAVEDANJA JE IZHODIŠČE	**USVOJENA TEHNIKA BRANJA S TISKANIMI** IN PISANIMI **ČRKAMI DO KONCA 2. RAZREDA**	**TEKOČE BRANJE S TISKANIMI IN PISANIMI ČRKAMI NA KONCU 3. RAZREDA, RAZUMEVANJE PREBRANEGA** (v učnem načrtu določeni načini)
PISANJE	**INDIVIDUALNI NAČRT**	**PISANJE KRATKIH, PREPROSTIH BESEDIL S TISKANIMI** IN PISANIMI **ČRKAMI OB KONCU 2. RAZREDA**	**OB KONCU 3. RAZREDA PISANJE DALJŠIH BESEDIL S PISANIMI ČRKAMI**

OPISMENJEVANJE Individualno, postopno in sistematično razvijanje zmožnosti branja in pisanja besedil.	Učenci: • razvijajo zanimanje za branje in pisanje; • razvijajo veščine, spretnosti in zmožnosti, potrebne za branje in pisanje; • določajo prvi, zadnji in srednji glas v besedi; • nadaljujejo začeto poved z določenimi tematskimi besedami; • razvijajo občutljivost za glasove; • dopolnijo nepopolno poved z manjkajočo besedo tako, da je smiselna; • rišejo različne črte (za pomoč pri orientaciji na zvezku); • razvijajo občutek za zvočnost jezika tako, da iščejo besedne dvojice, ki se rimajo; • dopolnjujejo manjkajoče rime na koncu verza.

[12] Usklajeno s pedagoško prakso in izkušnjami učiteljic izobraževalnega programa *Slovenščina v osnovni šoli – načrtovanje pouka in didaktične strategije*, ki so nam posredovale svoje letne delovne načrte in so kasneje opravile tudi recenzijo predloga.

1. PIŠEMO in BEREMO Z VELIKIMI TISKANIMI ČRKAMI	Učenci: • sistematično razvijajo tehniko branja in pisanja: - pravila branja – od leve proti desni, od zgoraj navzdol; - prepoznavanje črk; - vzpostavljanje asociativne povezave glas – črka; - branje pogostih, znanih besed; • pišejo velike tiskane črke, besede in povedi z velikimi tiskanimi črkami: - pišejo čitljivo, čim bolj estetsko in pravilno, - črke zapisujejo po dogovorjeni smeri, obliki in velikosti, - z gibalno-grafičnimi vajami utrjujejo prvine črk, - tvorijo samostojne besede in povedi; • glasno berejo besede, enostavčne povedi in kratka, preprosta besedila, napisana z velikimi tiskanimi črkami; • sistematično razvijajo zmožnost branja z razumevanjem in zmožnost pisanja preprostih besedil: - berejo ustrezna besedila; - ustno povzemajo temo in bistvene podatke; - ustno izrazijo svoja občutja; - razvijajo pozitiven odnos do branja; - za vajo pišejo vezana besedila (narek, prepis); • se navajajo na uporabo različnih pisal; • razvijajo grafomotorične spretnosti; • sledijo navodilom; • se orientirajo na telesu, v prostoru in na papirju; • dopolnjujejo besede; • berejo krajša besedila; • sistematično razvijajo tehniko branja in pisanja.

2. PIŠEMO in BEREMO Z MALIMI TISKANIMI ČRKAMI	Učenci: • pišejo male tiskane črke, besede in povedi z malimi tiskanimi črkami: – z gibalno-grafičnimi vajami utrjujejo prvine črk; – pišejo čitljivo, čim bolj estetsko in pravilno; – črke zapisujejo po dogovorjeni smeri, obliki in velikosti; – z gibalno-grafičnimi vajami utrjujejo prvine črk; – tvorijo samostojne besede in povedi; • glasno berejo besede, enostavčne povedi in kratka, preprosta besedila, napisana z malimi tiskanimi črkami; • sistematično razvijajo zmožnost branja z razumevanjem in zmožnost pisanja preprostih besedil: – berejo ustrezna besedila določene vrste; – ustno povzemajo temo in bistvene podatke; – ustno obnavljajo besedila; – ustno izrazijo svoja občutja in mnenje; – razvijajo pozitiven odnos do branja; – za vajo pišejo vezana besedila (prepis, narek); – pišejo besedila ob nizu slik.
3. PIŠEMO in BEREMO PISANE ČRKE	Učenci: • sistematično razvijajo tehniko branja in pisanja z razumevanjem; • pišejo male in velike pisane črke; • pišejo besede in povedi s pisanimi črkami: – pišejo čitljivo, čim bolj estetsko in pravilno; – z gibalno-grafičnimi vajami utrjujejo zapis pisanih črk; – črke zapisujejo po dogovorjeni smeri, obliki in velikosti; – tvorijo samostojne besede in povedi; • povezovanje branja z aktivnostmi iz resničnega življenja in z vsebinami, ki so blizu otrokom; • celostno obravnavanje branja – v povezavi z ostalimi sporazumevalnimi dejavnostmi; • spodbujanje učencev k branju besedil raznih vrst; • oblikovanje pozitivnega stališča do branja; • razumevanje procesa branja, tako avtomatizirane spretnosti kot metakognitivne strategije; • razumevanje vsebine besedila.

Didaktična priporočila v zvezi z začetnim opismenjevanjem

Biti opismenjen v dveh jezikih pomeni poznati različne predstavitve iste ali podobne stvarnosti. Zapis v dveh jezikih ima lahko enake/različne črke, je enako/različno dolg. Opazovanje dveh jezikov v govorni in pisni različici spodbuja razmišljanje v jeziku, omogoča opazovanje glasovne podobe obeh jezikov in primerjanje njune pisne izvedbe ter vrednotenje (Čok 1999: 117).

Šolsko opismenjevanje v več jezikih naj bi teklo usklajeno, kar pomeni, da bi se metodiki opismenjevanja v prvem in tujem jeziku v pretežnem delu morali dopolnjevati. Ujemanje metodik naj bi bilo še posebej pomembno v procesu sočasnega (simultanega) opismenjevanja v drugem in tujem jeziku. Pristopi v opismenjevanju so lahko strukturalni (analitični, analitično-sintetični) ali pomenski (globalni). Metode opismenjevanja so utemeljene, če omogočajo učencem, da opazujejo jezik in spoznavajo njegovo sistematičnost (Čok 2001: 40).

Ko govorimo o opismenjevanju v drugem jeziku, se nam samo po sebi zastavlja vprašanje, kdaj začeti z razvijanjem branja in pisanja v drugem jeziku. Mnenja o tem so v didaktiki in metodiki drugega in tujega jezika deljena.

Strokovnjaki se strinjajo, da naj ne bi začeli z branjem in pisanjem v drugem/tujem jeziku, dokler učenci niso opismenjeni v prvem, maternem jeziku. To predznanje oziroma te veščine so otroku v pomoč pri pridobivanju drugega/tujega jezika, saj učitelj izhaja iz stališča, da so osnovne sposobnosti in veščine (npr. sposobnost glasovne analize in sinteze) že tako razvite, da učenci že posedujejo nujne predpostavke za učenje branja in pisanja v drugem/tujem jeziku. Ugodni trenutek za uvajanje pisanja v drugem/tujem jeziku naj bi bil v drugi polovici 2. ali v 3. razredu devetletke, ko učenci že obvladajo branje in zapis vseh črk. Začeli bi z branjem s podčrtovanjem ter s prepisovanjem krajših besed in povedi (tudi pomembnih črk, kot na primer č, ž, š in diftongov aj, oj) ter nadaljevali z razvijanjem teh dveh veščin v višjem razredu. Tedaj bi razmišljali tudi o transferju in interferenci prvega in drugega/tujega jezika (Brumen 2003: 125).

Pri zaporednem opismenjevanju v drugem jeziku je prvi jezik opora. Razločevalno poslušanje, glaskovanje in glasovno združevanje so postopki, ki jih v procesu prirejanja prenesemo iz prvega jezika v drugi jezik. Pri mlajšem učencu naj prirejanje spremljajo dejavnosti, ki aktivirajo poleg jezikovne inteligence tudi prostorsko, glasbeno in telesno-gibalno (Čok 2001: 41).

Pisanje ima v zgodnjem učenju funkcijo podpiranja učenja, vendar ga moramo razviti v samostojno spretnost. Že od samega začetka moramo težiti k aktivnemu procesu pisanja, torej učenca je treba v procesu učenja voditi od senzornih h kognitivnim in motoričnim spretnostim (gledanje/poslušanje/pomnjenje/zapis). Najprej razvijamo optično-motorični postopek pisanja, hitro pa začnemo vanj vključevati slušno-motorične in besedne elemente ter slovnična znanja z namenom, da bi učenec pridobil samostojnost za obvladovanje pisnih sposobnosti. Tudi pri prepisovanju moramo upoštevati, da učenec sprejema »sliko« besede kot celoto, kot strukturo z lastnimi strukturnimi elementi. Izogniti se moramo mehaničnemu prepisovanju (črka za črko), saj takšna aktivnost ni koristna. Priporoča se kontrastivni pristop (razlika fonem – grafem pri prvem in drugem/tujem jeziku). Pisanje se razvija iz veščin branja. Najprej se začne s preslikavanjem, zatem sledi zavestno prepisovanje besed in povedi. Ob tem učenci nezavedno pridobijo občutek za povezanost med glasom in črko (besedo) ter si zapomnijo tipične (grafemske) skupine črk.

Med začetno uvajanje pisanja vključimo (Kruhan 1999 v Brumen 2003: 128 in 129)**:**

- signalno ortografijo (npr. velike črke, zloge, za drugi/tuji jezik tipične črke in kombinacije, črke, ki jih v prvem jeziku ni, kopičenje soglasnikov);
- analiziranje strukturnih elementov v besedi (npr. urjenje razstavljanja in sestavljanja besed, dopolnjevanje nepopolnih besed, povezovanje delov besed, črkovne in zlogovne uganke, nadaljevanje besed, ki se začnejo z začetno ali končno črko določene besede, križanke itd.);
- vaje glaskovanja (glaskovanje je osnova za zapisovanje: učitelj pove besedo, otok pa mora povedati glasove, ki so v besedi);
- zapis slišanega (prepoznavanje glasov in glasovnih kombinacij zlogov, besed, kratkih besedil, lokaliziranje glasov na začetku, v sredini in na koncu besede, pisanje s pomočjo slike itd.);
- vaje črkovanja (razporejanje besed po abecedi, vaje iskanja besed v otroškem slovarju, iskanje besed v neprekinjenem nizu črk);
- utrjevanje grafičnega oblikovanja skupine črk, zlogov in besed (zlaganje skupin črk, zlogov, besed, pisanje po nareku).

Ko prehajamo na pisanje, imamo pred seboj učence, ki so različno pripravljeni in usposobljeni za ta prehod. Razumljivo je, da pri postopkih opismenjevanja torej prihaja do zastojev in napak. Učitelj, ki spremlja učenčev napredek pri opismenjevanju, lahko na podlagi opažanj sklepa, kakšne bodo nekatere temeljne

težave pri opismenjevanju, zaslutil bo vrzeli v predznanju in predvidel negativni transfer pri prenašanju pridobljenih veščin iz maternega v drugi jezik. Kazale se bodo interference med materinščino, učnim jezikom in drugim jezikom. Za uspešno učenje drugega jezika pa mora učitelj spremljati tudi interes za učenje drugega jezika, ki ga bo kazalo družinsko okolje ali morebitno odklanjanje tega jezika v družinskem okolju.

Učenci naj spontano, drseče in skozi igro vstopajo v svet branja in pisanja. V procesu začetnega opismenjevanja spoznajo glasove in črke, ki jih v italijanščini ni (č, ž, š, k, j) ali se zapisujejo drugače kot v slovenščini (h, nj, lj, če, či, ke, ki ipd.), ter tiste pisane črke, ki se v italijanščini pišejo drugače kot v slovenščini (tj. obenem spoznavanje slovenske kulture), tako da vodeno in sistematično vstopajo v samostojno branje in pisanje. Otroci začetne spretnosti pridobivajo v predopismenjevalnem postopku v prvem jeziku, opismenjevanje samo pa poteka z ustreznim dogovorjenim zamikom glede na opismenjevanje v materinščini. Stopnja in tempo začetnega opismenjevanja sta prilagojena otroku.[13] Učenci naj bi bili praviloma v prvem jeziku opismenjeni pred začetkom opismenjevanja v drugem/tujem jeziku.

Cilj poučevanja branja in pisanja (UN, 31) ni le obvladovanje tekočega branja in pisanja, temveč tudi raba pisnega jezika za razumevanje slovenskega jezika ter za sporazumevanje, razmišljanje, ustvarjanje, učenje in razvedrilo. Cilj je omogočiti vsem otrokom, da spoznajo in dosežejo višjo raven »kritične pismenosti« ali »razmišljujoče pismenosti« v slovenskem jeziku.

Tudi pri razvoju branja in pisanja gre otrok skozi različne faze, v katerih uporablja različne strategije:

1) V slikovni (logografski) fazi otrok prepoznava in uporablja pisno sporočilo kot sliko. V tem obdobju se uzavešča o pojavu in funkciji pisanja in branja, poskuša spontano pisati in brati ter razvija različne predbralne in predpisalne veščine.
2) V abecedni (alfabetski) fazi se sistematično opismenjuje (tj. sistematično spoznava odnos glas – črka in obratno, vezavo glasov/črk v besede in besedilo).
3) V pravopisni (ortografski) fazi postane sposoben neposredno prepoznati dele besed ali cele besede, kar omogoča hkratno razumevanje prebranega ali zapisanega.

[13] V tem vidimo problem, saj slovenščina ni vsem otrokom materinščina. Tako bi bilo treba otroku poleg tempa in stopnje opismenjevanja prilagoditi tudi metodo opismenjevanja.

Navedene faze predbralnega/predpisalnega in bralnega/pisalnega razvoja se v povezavi z drugima prvotnima sporazumevalnima dejavnostma (poslušanje, govorjenje) glede na individualni razvoj otroka in njegove interese ter spodbude okolja, pa tudi na potek teh faz pri italijanščini časovno različno realizirajo. Težišče te realizacije je pouk prvega jezika, torej slovenščine, ki mu sledi opismenjevanje v italijanskem jeziku.

Težišče opismenjevanja je v 2. in 3. razredu, zato je v 1. razredu največ poslušanja in govorjenja, v 2. razredu več branja in pisanja, v 3. razredu pa je delež poslušanja, govorjenja, branja in pisanja približno enak.

Učenci 1. razreda predvsem poslušajo in govorijo, začenjajo pa že raziskovati možnosti pisnega sporazumevanja. Otroci, ki slovenščino ob všolanju še slabo obvladajo, se ob poslušanju in ponavljanju sprva preprostih, kasneje pa bolj zapletenih govornih obrazcev oziroma vzorcev teh (na)učijo. Vseskozi izpopolnjujejo svoje znanje slovenščine v interakciji s sošolci, učiteljem in tudi zunaj šole (prijatelji, znanci, sorodniki). Drugi otroci pa izboljšujejo druge (višje) ravni sporazumevanja, ker te obrazce ob všolanju že poznajo.

Eden najpomembnejših dejavnikov, ki vpliva na razvoj učenčeve poznejše bralne zmožnosti, je redno poslušanje glasno branih ali pripovedovanih besedil, o katerih se učitelj z učenci pogovarja in o njih skupaj razpravljajo.

Pri začetnem opismenjevanju je poudarek na sistematičnem opismenjevanju, skozi katerega morajo vsi učenci. Upoštevajoč slovenski način zapisovanja glasov s črkami, je najbolj priporočljiva kombinirana analitično-sintetična metoda opismenjevanja z elementi globalne metode (pogostne krajše besede). Glede na različno predznanje učencev je faza sistematičnega abecednega opismenjevanja različno dolga. Za učence, ki imajo več predznanja pisanja in branja, ali za tiste, ki hitreje napredujejo zaradi večjih sposobnosti, je treba individualizirati opismenjevanje s samostojnim delom. Učitelj mora poskrbeti za ravnotežje med neposrednim poučevanjem veščin (razlaga, demonstriranje, urjenje standardov črk itd.) ter vključevanjem pisanja in branja vezanih besedil v smiselne in funkcionalne okoliščine.

Najprej poteka sistematična obravnava velikih tiskanih črk, male pa spoznajo samo za branje, saj je zaradi omejenega števila ur v predmetniku smiselno opustiti pisanje teh črk (pretežno so namenjene branju) in več časa posvetiti branju besedil, zapisanih s temi črkami.

Težišče obravnave črk je na črkah, ki jih italijanščina ne pozna (č, ž, š, j) ali jih v italijanščini izgovarjajo ali zapisujejo drugače (h, k, nj, lj, če, ci, ke, ki, ge, gi, ij, ji, delno s in z(v), z(b)). Najbolj smiselno in uspešno je, če se v italijanskem jeziku tako imenovana abecedna faza opismenjevanja začne z zamikom glede na opismenjevanje v slovenskem jeziku, in sicer zato, ker nekateri glasovi oziroma črke sovpadajo in jih otrok spozna tudi pri pouku italijanskega jezika, pa tudi zato, da otrok bolj usmeri svojo pozornost h glasovom oziroma črkam, ki se v italijanščini drugače zapisujejo ali izgovarjajo kot v slovenščini (g, h, k, j, c, č, s, š, z, ž). Govora je o tako imenovanem sukcesivnem opismenjevanju. S časovno zamaknjenim opismenjevanjem se vzpostavljata dva samostojna črkovna sestava (italijanski in slovenski) in se (delno) izognemo interferenci pri zapisovanju. Primerno je, da otroci oba črkovna sestava spoznajo tudi kontrastivno, saj ravno z ozaveščanjem podobnosti in razlik interferenco preprečujemo.

V različnih okoliščinah prostega/spontanega pisanja in branja odkrivajo učenci funkcijo in pomen pisnega sporazumevanja ter raziskujejo odnose med ustnimi in pisnimi sporočili. Učenci razmišljajo in se pogovarjajo o sistemu pisanja v različnih oblikah socialnega povezovanja (mentorstvo bolj izkušenega učenca manj izkušenemu; mentorstvo učenca, ki slovenščino obvladuje (skoraj) na ravni materinščine, učencu, ki slovenščino slabo pozna; skupno ustvarjanje pisnega sporočita; razne druge oblike sodelovalnega učenja). Učitelj spodbuja radovednost in aktivnost, deluje kot posrednik in tako omogoča, da si učenci bogatijo besedni zaklad in tudi pri pouku slovenščine razvijajo pojmovno znanje.

Kasneje učenci spoznajo male in velike pisane črke. Zatem je poudarek na utrjevanju oziroma avtomatizaciji tehnike branja in pisanja. Obvladovanje tehnike branja in pisanja namreč olajšuje učencem razumevanje in jim odpira pot k ustvarjalnosti, hkrati pa jim omogoča spoznavanje strategij za učinkovito pisno sporazumevanje.

Pri opismenjevanju učenci pišejo tudi nareke in prepisujejo s table/iz knjige ipd., za vajo vadijo pravilen zapis določenega glasu (v primerjavi z italijanščino), pri zapisovanju/prepisovanju slikovne dopolnjevanke pa razvijajo tudi druge veščine (poimenovanje naslikanega predmeta, vezljivost, raba sklonov in predložnih zvez, pravopisna pravila – začetnica, ločila). Narekovano in prepisano besedilo mora biti najprej vsebinsko razloženo.

Individualizirano, postopno in sistematično razvijanje zmožnosti branja in pisanja v prvih treh letih (po UN SLO kot J2/JT 2011).

Učenci:

- sistematično razvijajo branje z razumevanjem in pisanje preprostih besedil (TO VELJA OD POLOVICE 2. RAZREDA DALJE!):
  - pišejo polvezana besedila (npr. pripoved ob neurejenem nizu slik, besedilo določene vrste ob prebranem zgledu (vabilo, čestitka, voščilnica, razglednica itd.);
  - ustno izražajo in razlagajo svoja občutja med pisanjem;
  - ustno vrednotijo besedilo, predlagajo popravke/izboljšave in utemeljijo svoje mnenje;
  - ustno vrednotijo svojo pisno zmožnost in načrtujejo, kako bi jo lahko izboljšali.

Pismenost v 4. in 5. razredu

Učenec v 4. in 5. razredu v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji spoznava besedo oziroma knjigo kot vir informacij, razume, kar bere, in si bo, kar prebere, tudi zapomnil in prebrano po potrebi kasneje znova priklical v spomin, podatke pa potem znova uporabil. Gre za avtomatizacijo bralne tehnike v 4. in 5. razredu, ki ji sledi stopnja branja z razumevanjem, kar vodi v branje za učenje.

Bralne učne strategije (BUS):

- VŽN;
- splošna študijska strategija;
- PV3P;
- Pavkova strategija;
- metoda recipročnega poučevanja;
- diagonalno branje: učenec z očmi preleti besedilo od zgornjega levega konca do spodnjega desnega konca strani besedila – iskanje bistvenih informacij. Pri informativnem branju hitro, pozorno preletimo besedilo, pri diagonalnem pa se za trenutek ustavimo na pomembnih mestih, na katera smo naleteli;
- branje za učenje: učenec se intenzivno ukvarja z besedilom, se aktivno uči. Počasno, zbrano branje; učenec se ustavlja ob pomembnih pojmih, si jih izpisuje, jih ureja na različne načine ipd., gleda nazaj, primerja, preverja podatke ipd. Učenci od 1. do 5. razreda si med poslušanjem/branjem še ne morejo delati zapiskov/izpiskov).

Pri tem je treba posebno pozornost nameniti izboru besedil in upoštevati:

- učenčevo starost, predznanje, spoznavno zmožnost, sporazumevalno zmožnost, potrebe, interese;
- koristnost in zanimivost besedil v vsakdanjem življenju;
- izvirnost besedil (če se učenci učijo sprejemati in tvoriti besedila določene besedilne vrste, se morajo srečati z besedilom, ki ima tudi vse odlike te besedilne vrste).

Individualizirano, postopno in sistematično razvijanje zmožnosti branja in pisanja v 4. in 5. razredu (po UN SLO kot J2/JT 2011):

- razvijanje zmožnosti tvorjenja (govorjenje, pisanje) enogovornih neumetnostnih besedil;
- razvijanje zmožnosti dopisovanja;
- razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja (poslušanje, branje) enogovornih neumetnostnih besedil;
- razvijanje zmožnosti selektivnega branja.

BRANJE, POSLUŠANJE, GOVORJENJE in PISANJE Neumetnostna besedila (glej poglavje Operativni cilji in vsebine).	Učenci: • poslušajo in razumejo pripoved ali besedilo ter pravilno izgovarjajo glasove knjižnega jezika; • obvladajo tehniko glasnega branja z upoštevanjem končnih ločil; • razvijajo tehniko tihega branja; • razumejo globalni pomen prebranega besedila in znajo izluščiti iz njega bistvene informacije; • učijo se poslušati navodila in urijo razločujoče poslušanje; • razlikujejo slovenski jezik od drugih jezikov, ki se jih navajajo v šoli, ter razvijajo spoštovanje do drugačnosti oziroma do drugih jezikov; • samostojno raziskujejo svet književnosti; • vzpostavljajo dialog z besedilom in razvijajo svet domišljije.

PISANJE Razvijanje tehnike pisanja s prepisi, slikopisi, dopolnjevankami in nareki. Ustavljanje besed v smiselne povedi. Oblikovanje pisnih odgovorov na vprašanja prebranega ali poslušanega besedila. Nadaljevanje in zaključek zgodbe. Sestava »skupinske« zgodbe s pomočjo sličic. Vabilo. Voščilo. Čestitka. Opis osebe. Opis živali. Opis predmeta.	Učenci: • prepisujejo krajša besedila; • prehajajo – s tehniko pisanja – iz tiskane v pisano pisavo; • pišejo po nareku; • samostojno sestavljajo kratka opisna in pripovedna besedila s pomočjo besedil in vprašanj; • napišejo enostavna besedila za praktično uporabo (voščilo, vabilo, čestitka); • skušajo upoštevati pravilno skladnjo in oblikoslovje; • opisujejo dejanja, dogodke in lastnosti (oseb, živali, predmetov); • dopolnjujejo in pišejo povedi; • odgovarjajo na vprašanja, ki so vezana na besedilo; • pri prepisovanju besedil prehajajo iz velike tiskane v malo tiskano pisavo ter iz tiskane v pisano pisavo; • nadaljujejo in zaključijo zgodbo.

Didaktična priporočila

Dejavnosti pred poslušanjem/branjem/gledanjem:

- u**čence umirimo in motiviramo za poslušanje/branje, n**a primer tako, da napovemo temo besedila, se z njimi pogovarjamo o njihovih izkušnjah, predznanju in pričakovanjih, da skupaj razložimo manj znane besede iz besedila, ki ga bodo poslušali, brali;
- napovemo temo in vrsto besedila;
- v **učencih** spodbudimo določena pričakovanja;
- obudimo njihove izkušnje in predznanje;
- se pogovorimo o morebitnih neznanih besedah.

Dejavnosti med poslušanjem/branjem: • besedilo mora biti posredovano živahno in nazorno; • določiti je treba pravila o tem, kako se bodo obnašali med poslušanjem/branjem; • **učencem že na začetku povemo, da se bomo o besedilu pogovarjali**; • med sprejemanjem besedila se učenci osredotočijo na besedilo, skušajo si zapomniti čim več podatkov in oblikujejo svoje stališče do besedila oziroma svoje doživljanje besedila; • **učence je** treba navaditi na to, da si ni treba zapomniti celega besedila, temveč le nekaj bistvenih podatkov in razmerja med njimi.
Dejavnosti po poslušanju/branju Učenci razčlenjujejo besedilo in potek sprejemanja, in sicer tako, da razpoznavajo razne vrste podatkov: • sporočevalčev namen; • temo, bistvene podatke, razmerja med njimi, manj bistvene podatke; • okoliščine, v katerih je besedilo nastalo; • pomen besed in pomenska razmerja med besedami v besedilu; • pomen povedi ter pomenska razmerja v povedi in med njimi; • tvarne značilnosti besedila; • jezikovne pojave, njihove lastnosti in sestavo ter slovnična, pravorečna, pravopisna in slogovna pravila.

JEZIK (slovnica) **Slovenski jezik** Zlogovanje. Deljenje besed. Besede s črko L (pišemo L, beremo U), črko V (pišemo V, beremo U). Soglasniška sklopa lj in nj. Knjižni glasovi slovenskega jezika: d ali t, b ali p, ž ali š. Vprašalnici kje in kam. Predlogi v, iz, na, s/z. Raba ločil in velike začetnice. Protipomenke, sopomenke, izposojenke, tujke itd.	Učenci: • se navajajo uporabljati vprašalnice, kot so kdo, kam, kaj, kje itd.; • sestavljajo podredja z uporabo veznikov in oziralnih zaimkov; • navajajo se k pravilni izgovarjavi in zapisovanju soglasniških sklopov: v, l, s, z, h, k, lj, nj itd.; • upoštevajo in se navajajo k uporabi pomembnejših ločil in velike začetnice.

3.5 Besedila

Besedilo je komunikacijska pojavitev, ki izpolnjuje sedem kriterijev besedilnosti, ki so kohezija, koherenca, namernost, sprejemljivost, informativnost, situacijskost in medbesedilnost. Kot navajata De Beaugrande in Dressler (1992: 34), so »kriteriji besedilnosti /.../ po svoji naravi relacionalni, se pravi, da zadevajo vprašanje povezovanja znotraj besedila in med besedili. To povezovanje zajema površinske slovnične odvisnosti (kohezijo); pojmovne odvisnosti v besedilnem svetu (koherenco); stališče do besedila (namernost in sprejemljivost) in vgrajevanje novega in nepričakovanega v znano in pričako-

vano (informativnost); zunajjezikovni kontekst (situacijskost) in medsebojni soodnos z različnimi besedili (medbesedilnost)«. Kadar katerikoli kriterij ni izpolnjen, pravimo, da besedilo ni komunikativno in je torej ne-besedilo (De Beaugrande in Dressler 1992: 12).

Tvorec besedila stremi k ustvarjanju koherentnega in kohezivnega besedila, kar poimenujemo namernost ali intencionalnost. Včasih izdelki zaradi zapletenih razmer pri nastajanju ne dosegajo koherence in kohezije, vendar so uporabniki do tega običajno tolerantni (prav tam).

Sprejemljivost »je pripravljenost sprejemnika besedila, da v danem nizu pojavitev vidi kohezivno in koherentno besedilo, ki je zanj koristno ali relevantno« (prav tam). De Beaugrande in Dressler menita, da so dejavniki, ki vplivajo na pripravljenost, tip besedila, socialno ali kulturno okolje in zaželenost ciljev. Zato lahko rečemo, da je vzdrževanje koherence in kohezije tudi sprejemnikov cilj, še posebej, kadar sam prispeva dopolnjevalno gradivo ali celo odstranjuje motnje, da bi besedilo razumel (prav tam).

Informativnost kot besedilni kriterij zajema količino »pričakovanosti oz. nepričakovanosti ali znanosti oz. neznanosti predstavljenih sestavin besedila« (prav tam). Smisel in rabo določenega besedila določa situacija, v kateri se besedilo pojavi. Gre za dejavnike, ki naredijo besedilo glede na komunikacijsko situacijo relevantne (prav tam). Govora je torej o situacijskosti kot enemu izmed kriterijev besedilnosti.

K medbesedilnosti prištevamo dejavnike, »ki povzročijo, da je uporaba določenega besedila odvisna od poznavanja enega ali več že prej spoznanih besedil« (prav tam). Medbesedilnost je odgovorna za razvoj tipov besedil kot razredov besedil s tipičnimi lastnostmi (prav tam).

Ob vsakem sporazumevanju nastaja besedilo (Halliday 2002), ki ga lahko sestavljajo le jezikovni znaki, jezikovni in nejezikovni ali tudi samo nejezikovni. Besedila, grajena iz znakov jezikovnih in nejezikovnih sistemov, imenujemo večkodna (Kress in Leeuwen 2004; Starc 2009). Glavna lastnost večkodnega besedila je sočasnost branja različnih kodov, pri čemer so vsi kodi sporočanja enakovredni nosilci informacij. Da večkodno besedilo lahko razumemo, moramo razumeti verbalne in vizualne informacije in oblikovati pomen, ki izhaja iz interakcije med obema kodoma sporočanja. V kontekstu šole ima bralna pismenost prednost pred vizualno, zato je primarni problem branja večkodnih besedil problem vizualne (ne)pismenosti. S to vrsto besedila se ob branju slikanic srečujejo že

najmlajši otroci. Pomembno je, da je branje slik in besedila aktiven proces, pri katerem bralec potrebuje čas in usmerjeno pozornost.

Kot zapišeta Vogel in Cestnik (2006), kadar se sporazumevamo, besedila sprejemamo (poslušamo ali beremo) in tvorimo (govorimo ali pišemo). Zelo pogosto pa se tvorjenje in sprejemanje izmenjavata – takrat se pogovarjamo. Poslušanje in branje, pogovarjanje ter govorjenje in pisanje so sporazumevalne dejavnosti.

Halliday (2002) besedilo razume kot dinamičen proces, ki nastaja v trenutku komunikacije, kjer se pomen oblikuje z izbiro jezikovnih sredstev ter ob upoštevanju konteksta in interakcije z naslovnikom. Prav ta interakcija omogoča, da besedilo postane koherentno – povezano in smiselno. Opozarja, da se pomen vsakega besedila – ne glede na to, ali je umetniško ali ne – izraža v treh osnovnih funkcijah: prva je medosebna metafunkcija, kjer besedilo vstopa v dialog z naslovnikom, druga je ideacijska metafunkcija, kjer besedilo z leksikogramatičnimi izbirami predstavlja izkustveni svet, tretja pa je besedilna metafunkcija, ki ustvarja povezave na ravni teme in kohezije ter upošteva okoliščine, v katerih besedilo nastaja.

Besedilo bralca vodi z različnimi signali (Hoey 2001), ki jih bralec interpretira glede na svoje znanje in izkušnje. S tem dopolnjuje pomen in zagotavlja koherenco, kar je ena od temeljnih lastnosti vsakega besedila. Kot meni Starc (2015), se besedila med seboj razlikujejo po izbiri in medsebojnem povezovanju semiotskih kodov glede na namen in funkcijo. Katero koli besedilo, tako Starc (prav tam), je po svojem bistvu rezultat komunikacijskega procesa, v katerem sta pomen in smisel tvorjena z izbiro različnih, namenu primernih leksikogramatičnih sredstev. Ta izbira je v neumetnostnih besedilih pogosto vsakdanja, pričakovana, izvirnost izbire in raznovrstne možnosti sporočanja, ki jih jezikovni sistem ponuja, pa se najbolj izražajo prav v umetnostnih besedilih. Literarna ustvarjalnost je tudi jezikovna ustvarjalnost in vir novih jezikovnih zmožnosti. Če teh potencialov slovenskega jezika pri jezikovnem pouku ne obravnavamo, kažemo nerealno, osiromašeno podobo slovenščine. Jezikovni in književni pouk sta zato organsko povezana in neločljiva – uvrščanje jezikovnega pouka samo med neumetnostna besedila zato pomeni svojevrstno nasilje nad besedili in jezikom, meni Starc (2015).

Mednarodna ocena pismenosti zahteva funkcionalno pismenost, ki jo je mogoče uporabiti za preživetje in uspeh v sodobnem svetu. Uspeh na PISA in PIRLS, mednarodnih raziskavah, ki merita pismenost otrok in mladostnikov, ni cilj šolskega sistema, vendar dejstva, da te ocene preverjajo pismenost, potrebno v

življenju in v sodobnem šolskem sistemu, ni mogoče zanikati. Zato je treba upoštevati (Aberšek 2008), da ni dovolj, da se branja uči (in vadi) le v prvih treh razredih osnovne šole, da je po osvojenem dekodiranju besedila treba poučevati razumevanje prebranega, da ni dovolj razvijati le razumevanja umetnostnih besedil (zgodb in pesmi), da je branje za učenje znanstvenih/informativnih besedil treba poučevati in vaditi, da je tudi branje za iskanje informacij treba posebej poučevati in vaditi ter da ni dovolj brati le besed, poučevati je treba tudi branje slik in grafikonov, torej večkodnih besedil. Branje na osnovni ravni je, tako Aberšek (prav tam), namreč še vedno preveč tradicionalno, preveč osredotočeno le na čisto vadbo bralnih veščin, in prekomerno temelji na branju umetnostnih besedil (pesmih, pravljicah).

Kot zapiše Kordigel Aberšek (2008), se učenci v svojem (šolskem) življenju srečujejo z različnimi vrstami besedil, ki jih berejo z različno motivacijo. Seveda še vedno berejo literarna besedila (pravljice, romane, pesmi), kot so to počele prejšnje generacije, vendar največkrat berejo znanstvena besedila za učenje in pridobivanje informacij.

Besedila lahko po več avtorjih (Vogel, Cestnik 2006; Starc 2015; Kordigel Aberšek 2008) razdelimo v različne skupine. Glede na namen in funkcijo ločimo obvestilna besedila, ki informirajo ali prenašajo podatke (npr. novice, poročila, učbeniki), povezovalna besedila, ki so namenjena vzpostavljanju in ohranjanju odnosov (npr. pisma, voščila), estetska/literarna/književna/umetnostna besedila, ki izražajo umetniško vrednost in spodbujajo čustva (npr. pesmi, pripovedi, dramska dela), ter vplivanjska besedila, ki so namenjena prepričevanju in vplivanju na naslovnika (npr. oglasi, govori, eseji).

Glede na obliko ločimo pisna besedila (knjige, članki, pisma, spletni zapisi), govorjena besedila (govori, predavanja, dialogi, intervjuji) in elektronska besedila (e-pošta, spletni članki, objave na družbenih omrežjih). Glede na slog ločimo strokovna besedila, ki temeljijo na natančnosti, objektivnosti in strokovni terminologiji (npr. znanstveni članki, eseji), publicistična besedila, ki so namenjena širši javnosti, pogosto v medijih (npr. kolumne, novice), pogovorna besedila, ki so manj formalna, povezana z vsakdanjim jezikom (npr. pogovori, sporočila), in umetnostna besedila, ki so ustvarjena za estetski užitek (npr. romani, zgodbe, pesmi). Glede na vsebino ločimo pripovedna besedila (zgodbe, pripovedi, bajke), opisna besedila (opisi krajev, predmetov, oseb, živali, običajev), razlagalna besedila, ki pojasnjujejo procese ali pojave (npr. učni zapisi, enciklopedije), ter pogovorna besedila (dialogi in diskusije).

Glede na medij ločimo tiskana besedila (knjige, časopisi, revije), digitalna besedila (spletne strani, e-knjige, blogi) in zvočna ali avdiovizualna besedila (podkasti, videoposnetki). Kordigel Aberšek (2008: 37) meni, da »branje ni enako branju«. Različni tipi besedil zahtevajo različne pristope ali tako imenovane bralne strategije. Dobro branje neumetnostnih (t. i. 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 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 (2008) 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.

BRANJE	
LITERARNOESTETSKO	PRAGMATIČNO
– literarno (branje književnih besedil z umetniško vrednostjo) – evazorično (branje zabavnih oziroma trivialnih besedil)	informacijsko poljudnoznanstveno strokovno znanstveno

Preglednica 1: Branje glede na funkcijsko zvrst (povzeto po Saksida 2008)

Pri razvijanju branja za razumevanje besedil je treba najprej doseči, da bodo vsi učenci obvladali tehniko branja njihovi starosti primernih besedil (ne zamenjujejo in ne izpuščajo črk oziroma glasov, tekoče berejo besede v besednih zvezah in povedih, obvladajo naglašenost besednih zvez, povedi so ustrezno intonirane, učenec prebrano razume). Razumevanje prebranega je večplasten proces. Da lahko spremljajo svoje razumevanje in razmišljajo o prebranem, potrebujejo učenci, poleg veščin dekodiranja, še besedni zaklad in metakognitivne spretnosti. Nekateri učitelji morda domnevajo, da se bo razumevanje prebranega razvilo naravno, brez neposrednega poučevanja razumevanja (Denton, Fletcher 2003). Mnogi raziskovalci verjamejo, da bi otrok, če bi imel dovolj stika z različnimi besedili, postal dober bralec in učenec pri kateremkoli besedilu. Kljub temu je raziskava (prav tam) dokazala, da je ta sklep napačen. Vsaka bralna veščina se mora poučevati v okviru formalnega izobraževanja. Učenje branja se torej ne zaključi, ko znajo učenci dekodirati, ampak je treba branje utrjevati do stopnje, da razumejo, o čem berejo.

Ko beremo predvsem razlagalno/informacijsko besedilo, moramo najprej priklicati predhodno znanje, saj brez tega ni možnosti, da bi razumeli, kar beremo. Znanje, ki je lahko bolj ali manj kompleksno, je predpogoj za naše razumevanje (Alexander, Schallert, Hare 1991). To znanje je lahko jezikovno in ga bralci uporabljajo za dekodiranje jezika, lahko je znanje o temah, ki so opisane v besedilu in ki izhajajo iz prejšnjih bralnih situacij ali iz resničnih (prvoosebnih) življenjskih izkušenj, lahko pa bralci uporabljajo znanje o strukturi besedila, kar jim omogoča, da dostopajo do informacij lažje in natančneje, hkrati pa oblikujejo svoje osebne interpretacije besedila.

Tradicionalno mislimo, da predvsem literarno branje širi otrokov besedni zaklad. Toda natančno razmišljanje nas pripelje do zaključka, da je učenje o naravi in svetu povezano s procesom poimenovanja novih stvari in dejstev.

Kordigel (1992) zapiše, da vsak učitelj opazuje branje s svojega zornega kota, misleč, da je ta edini pravi in da so vsi drugi zanemarljivi ali v najboljšem primeru malo pomembni. Tako učiteljice v 1. in 2. razredu razmišljajo o branju v pomenu opismenjevanja (tj. pouk začetnega branja in pisanja) in v ta namen uporabljajo vsa besedila, ki so jim (v berilu) na voljo, neupoštevajoč dejstvo, da je takšno lomljenje in žaganje literarnih besedil neusklajeno s smotri literarnega pouka in literarne vzgoje. Marsikateri učitelj še vedno tudi meni, da mora to, kar otroci preberejo, voditi k praktičnemu cilju. To pa pomeni, da se pouk vrača k starim gnoseološkim načelom, tistim, ki omogočajo, da literaturo reduciramo

le na njeno informacijsko vrednost, kar za sodobni čas vsekakor ni primerno. Na takšen način, tako Kordigel (1992), literarna umetnina preneha eksistirati kot literarna umetnina, tako dolgo, da postane ilustrativni material za nekaj čisto tretjega in da jo zreducira na golo (priznajmo, da revno) informacijo. Če namreč otrokova pričakovanja oblikujemo tako, da mu rečemo, da bomo Župančičeve Žabe brali zato, da bomo o teh živalih izvedeli kaj novega, otroci ne bodo mogli ugotoviti drugega kot to, da smo iz »berila« izvedeli o žabicah žalostno malo novega. To, da se žabe oglašajo z zvokom, ki ga približno zapišemo z rega-rega, so vedeli že kot leto dni stari otroci, in to, da žabe rade tacajo po mlakah, so vedeli le malo kasneje.

Kordigel (prav tam) meni, da v začetku šolanja ne bi smeli govoriti le o opismenjevanju, ampak tudi o razvijanju bralnih spretnosti. Preseči bi bilo treba miselnost, da je mogoče otroka naučiti brati v letu dni. Že za samo osvajanje bralne tehnike leto dni ni dovolj.

Kordigel Aberšek (2008) meni, da bi moral biti prvi korak pri pripravi otrok na branje razlagalnega/informacijskega besedila izboljšanje njihovega jezikovnega znanja in širjenje besednega zaklada na temo, opisano v besedilu. Dojeti bi morali, da branje samo še ne pomeni posebej velike pridobitve, kajti dejstvo je, da človek bere zato, ker hoče s tem nekaj doseči, nekaj izvedeti (informacijsko branje), nekaj spoznati (poljudnoznanstveno in strokovno branje), skratka, da bere s pragmatično motivacijo, in da bere zato, da bi doživel nekaj lepega, da bi se zazibal v prijeten svet domišljije, svoje ali avtorjeve (literarnoestetsko branje). Razmišljati bi torej morali o branju v funkciji. In če hočemo učence naučiti branja, če jih hočemo (v prvi vrsti) naučiti branja z razumevanjem, potem postane jasno, da je učenje branja proces.

Priprava besedišča pred branjem razlagalnih/informacijskih besedil je pomembna, vendar za razumevanje ne zadostuje. Učencem moramo omogočiti izkušnje, ki razvijajo metakognitivno znanje o strukturi znanstvenih besedil, in to že v osnovni šoli. Kordigel Aberšek meni (prav tam), da zelo neizkušeni bralci pogosto verjamejo, da so vse besede v besedilu enako pomembne. To potrjuje z dejstvom, da če od otroka zahtevamo, naj podčrta, kaj je v besedilu pomembno, podčrta vse, in če od otroka zahtevamo, naj se nauči besedilo iz učbenika, se bo otrok učil prvo poved toliko časa, da jo bo lahko dobesedno ponovil. Nato bo postopek ponovil z drugo povedjo in tako vse do konca besedila. Didaktični pristopi, osredotočeni na strukturo besedila, lahko učencem pomagajo ugotoviti, kaj je pomembno in kaj ne. Na osnovni ravni se lahko osredo-

točimo na naslednjih pet struktur besedila: opis, zaporedje, vzrok in posledica, problem in rešitev ter primerjava (McGee, Richgels 1985; Tompkins 2001).

Meta(re)kognicija zgradbe besedila je možna le, če si učenec na podlagi izkušenj ustvari neko miselno shemo. Shema, nekateri avtorji (npr. Prince, Baumgartner, Devescovi) namesto izraza shema uporabljajo tudi izraze matrica (matrix), sledovi (traces), zgodbe (stories), okvirji (frames), strukturalni kosi znanja, je po Grosman (2004a) neka vrsta spominskega skladiščenja znanja, torej asimilacija ali prilaščanje na podlagi prejšnjega znanja in izkušenj. Vloga sheme je selektivno posredovanje pri uskladiščenju pomena v dolgotrajni spomin in učinkovitejša organizacija pomena v obliki, v kateri ga posameznik lahko prikliče 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) 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 po Ecu (prav tam) univerzalna, vendar tudi omejena. Ugotoviti je treba, katere lastnosti oziroma kateri pojmi so bolj univerzalno skupni, 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 pomena se naučimo šele v stiku z njimi, na primer tako, kot se otrok nauči pomena besede rdeče, ko vidi, da je povezana z raznimi primeri pojavnosti rdeče.

Otrok, ki že od rojstva govori jezik vrtca/šole, ki ga/jo obiskuje, razvija shemo v ciljnem jeziku sočasno ali simultano in s tem usvaja tudi kulturne razsežnosti ciljnega jezika. Tisti, ki večjezičnost razvija zaporedno ali sukcesivno, lastno shemo že razvija v maternem jeziku in sukcesivno ali zaporedno pridobiva shemo v ciljnem jeziku, z njo pa tudi kulturne razsežnosti ciljnega/drugega jezika.

Pripovedovanje

Naratologija oziroma teorija pripovedi predstavlja raziskovalno področje literarne teorije, katerega osrednji predmet je pripoved. Kot poudarja Prince (1982), se naratologija ne omejuje zgolj na umetnostno pripovedno prozo,

temveč se ukvarja z vsemi oblikami besedil, v katerih je prisotno pripovedovanje – od ljudskega slovstva do pripovednih oblik, ki jih zasledimo v drugih znanstvenih disciplinah, kot so psihologija, sociologija in pravo. Proučuje tudi pripovedne oblike, značilne za vsakdanje govorne in pisne prakse. Vsi ti tipi pripovednih besedil kljub raznolikosti izkazujejo določene skupne značilnosti, ki jih ločujejo od drugih besedilnih vrst, kot so opisovalna, znanstvena ali argumentativna besedila.

Pripovedovanje je dejanje posredovanja dogodkov, ki so med seboj časovno in logično povezani ter se odvijajo v določenem prostoru. Pripoved vedno predpostavlja časovno zaporedje, znotraj katerega lahko razločimo odnose »prej« in »potem«. Celota pripovedne zgodbe vključuje začetno situacijo oziroma zasnovo, ki se prek vrste dogodkov – z vzpostavitvijo zapleta, razvojem in razpletom – preoblikuje v končno situacijo ali razrešitev. Dogodki se praviloma povezujejo v kronološkem in logičnem zaporedju, vendar pripovedovalec ne sledi vedno strogi časovni linearnosti. Kronološki red je lahko porušen, saj si dogodki lahko sledijo retrospektivno, z začetkom *in medias res* ali po drugih strukturah, ki ustvarjajo pripovedno napetost in dinamiko.

Vsaka pripoved mora biti strukturirana in mora vsebovati problem, ki vzpostavlja motivacijsko jedro zgodbe. Pripovedovalec posreduje vsebino z jezikovnimi sredstvi, pri čemer se v oblikovanju in interpretaciji izraža njegova ustvarjalnost. Vendar pripovedovalec ne deluje zgolj iz osebnih notranjih vzgibov, temveč se odziva tudi na zunanje vplive in kontekstualne okoliščine (Štefan 1999: 28).

Pripovedno besedilo vključuje temeljne prvine, ki ga določajo in omogočajo njegovo razumevanje: osebe, kraj, čas in dogajanje. V njem iščemo odgovore na vprašanja kdo (osebe), kje (kraj), kdaj (časovni okvir in trajanje), kaj (dejanja) in s katerim namenom (zakaj). Uporabljeni so glagoli v različnih časih – pretekliku, sedanjiku in prihodnjiku – ter številni časovni izrazi, prislovi in predložne zveze, kot so »nekoč«, »pred letom dni«, »naslednjega dne« ali »okoli desete ure«. Ti elementi ustvarjajo časovno orientacijo, bistveno za razumevanje zaporedja dogodkov in notranje logike pripovedi.

Pripovedovalne strategije posameznik pridobiva postopoma, skozi različne razvojne faze, ki so tesno povezane z njegovim kognitivnim, jezikovnim in socialnim razvojem. Otroci najprej pripovedujejo v obliki preprostih opisov ali zaporedij dogodkov, ki niso vedno logično in časovno povezani. Sčasoma se njihovo pripovedovanje poglablja, saj postopoma razvijajo sposobnost vzpostavljanja vzročnih odnosov med dogodki, razlikovanja med bistvenim in nebistvenim ter

vzdrževanja tematske koherence. Pomembno vlogo pri tem ima tudi zmožnost empatije oziroma razumevanja perspektive drugega, kar omogoča, da otrok pripovedi ne gradi le kot niz dogodkov, temveč kot smiselno in čustveno obarvano celoto.

V razvojni poti pripovedovanja se kaže prehod od tako imenovanega naravnega pripovedovanja, značilnega za zgodnje otroštvo, k zavestnemu oblikovanju besedil, ki zahtevajo načrtovanje, organizacijo in refleksijo. V zgodnjih obdobjih otroci pripovedujejo predvsem na podlagi osebne izkušnje in čustvenega doživetja, njihovo pripovedovanje pa je pogosto vezano na konkretno situacijo. Z razvojem mišljenja, besednega zaklada in slovnične zmožnosti otrok postopno prehaja k abstraktnejšim pripovednim oblikam, ki omogočajo tvorjenje daljših, kompleksnejših in notranje povezanih besedil.

Pri tem ima pomembno vlogo okolje, zlasti družinsko in šolsko, ki zagotavlja različne priložnosti za pripovedovanje. Kakovostne spodbude k pripovedovanju, bodisi v obliki pogovorov, pripovedovanja pravljic, poslušanja zgodb ali ustvarjalnega izražanja, otroku omogočajo postopno usvajanje pripovednih struktur, besedišča in slogovnih posebnosti. Kot poudarja Štefan (1999: 28), se posameznik v procesih pripovedovanja ne izraža le kot posredovalec dogodkov, temveč kot subjekt, ki z izbiro vsebine, jezikovnih sredstev in perspektive soustvarja pomen in izraža svoje doživljanje sveta.

Na teoretični ravni Chatman (1978) pripoved opredeljuje kot dvonivojsko strukturo, ki vključuje fabulo (verigo dogodkov, ki se dogajajo v določenem časovnem zaporedju), in diskurz (način, kako so ti dogodki predstavljeni). Fabula torej predstavlja vsebinski vidik pripovedi, medtem ko diskurz označuje njeno formalno in izrazno raven. Ta ločnica omogoča natančnejše razumevanje, kako lahko isti dogodek dobi različne pomene, glede na to, kdo pripoveduje, s katere perspektive in s kakšnim slogom. Chatman tako poudarja, da pripoved ni zgolj reprodukcija dejanskosti, temveč vedno interpretacija, ki vključuje selekcijo, poudarjanje in strukturiranje izkušenj.

Prav ta vidik je ključen tudi v didaktičnem kontekstu, saj učitelj pri pouku jezika ne usmerja zgolj v tehnično pravilnost pripovedovanja, temveč tudi v razvoj sposobnosti razumevanja pripovedovalčeve perspektive, oblikovanja diskurza ter prepoznavanja razmerij med dogodki, liki in pomenom zgodbe. Otrok se tako ne uči le tvoriti pripoved, temveč tudi razumeti, kako pripoved kot jezikovni in kulturni konstrukt oblikuje naš pogled na svet in odnose z drugimi.

Razvoj pripovedovalne zmožnosti (Baloh 2019) je kompleksen proces, ki vključuje preplet kognitivnih, jezikovnih in socialnih dejavnikov. Otrok se sprva uči pripovedovati v okviru vsakdanjih situacij, kjer besedilo nastaja spontano, pogosto v dialogu z odraslimi ali vrstniki. V tem obdobju so pripovedi večinoma fragmentarne, sestavljene iz posameznih epizod ali dogodkov, ki niso nujno logično povezani. Z večanjem izkušenj in razvojem sposobnosti mentalne reprezentacije dogodkov otrok postopoma prehaja k bolj strukturiranim pripovedim, ki vključujejo začetno situacijo, zaplet, razvoj in razplet, kar omogoča oblikovanje celovite zgodbe.

Pomembno vlogo pri tem ima socialna interakcija, saj otrok v komunikaciji z drugimi razvija zmožnost razumevanja pripovednih konvencij, kot so vzročno-posledična povezanost dogodkov, raba časovnih označevalcev, vzdrževanje teme in uporaba kohezivnih sredstev. Pripovedovanje tako ni le individualni izraz, temveč tudi socialno in kulturno pogojena dejavnost, prek katere se otrok uči strukturirati izkušnje, izražati misli in čustva ter graditi pomen v sodelovanju z drugimi.

V šolskem prostoru je razvoj pripovedovalne zmožnosti treba obravnavati načrtno (prav tam), saj gre za eno temeljnih jezikovnih kompetenc, ki prispeva k celostnemu razvoju sporazumevalne zmožnosti. Učitelj ima pri tem ključno vlogo, saj s premišljeno izbiro besedil, spodbud in dejavnosti omogoča postopno prehajanje od preprostih pripovedovalnih oblik h kompleksnejšim. Ena izmed učinkovitih strategij je uporaba slikovnih spodbud, ki otroku pomagajo oblikovati zaporedje dogodkov, razumeti časovno in logično povezanost ter bogatiti besedišče. Vizualne podobe delujejo kot organizacijski okvir, ki olajša načrtovanje in tvorbo besedila ter zmanjšuje kognitivno obremenitev, saj del vsebine prevzame vizualni kanal.

Poleg slikovnih gradiv so pomembne tudi situacijske in izkustvene spodbude, pri katerih otrok črpa iz lastnega doživljanja. Osebne izkušnje, pogovori o vsakdanjih dogodkih in skupno reševanje problemov omogočajo, da se otrok postopoma uči prepoznavati bistvene elemente zgodbe in jih izraziti na razumljiv, koherenten način. Pri tem učitelj usmerja otrokovo pozornost na strukturo pripovedi, logično povezanost dogodkov in ustrezno rabo jezikovnih sredstev, hkrati pa spodbuja ustvarjalnost, izražanje čustev in osebno interpretacijo.

Kakovostno voden proces pripovedovanja vključuje tudi refleksijo – tako učiteljevo kot učenčevo. Učitelj spodbuja učence, da razmišljajo o lastnih pripovedih, o tem, kako so jih zgradili, katere izraze so uporabili in kaj so želeli sporočiti.

Tak pristop prispeva k razvoju metajezikovne zmožnosti, saj otrok postopoma prehaja od spontanega k zavestnemu in nadzorovanemu oblikovanju besedila.

V tem kontekstu je pomembno tudi razumevanje, da pripovedovanje ni enkratno dejanje, temveč proces, ki se razvija skozi vajo, poslušanje in analizo različnih vrst besedil. Z vztrajno rabo pripovedovalnih dejavnosti pri pouku učenci ne pridobivajo le veščin tvorjenja besedil, temveč se učijo tudi razumevati pripoved kot način mišljenja in predstavljanja sveta.

Vidne spodbude, kot so slike, stripi, zaporedja ilustracij ali fotografij, predstavljajo pomembno didaktično orodje pri razvijanju pripovedovalne zmožnosti, saj otroku omogočajo konkretno oporo pri oblikovanju vsebine in zaporedja dogodkov. Slikovno gradivo spodbuja naravno željo po pripovedovanju, olajša vzpostavitev zgodbe in pomaga pri oblikovanju vzročno-posledičnih povezav. Otrok se s pomočjo vidne spodbude uči prepoznavati osnovno pripovedno strukturo – uvod, jedro in zaključek – ter jo prenesti v verbalni izraz. Tak pristop prispeva k večji koherenci in logičnosti pripovedi ter spodbuja rabo časovnih označevalcev in veznikov, ki povezujejo posamezne dogodke v celoto.

Učitelj lahko z uporabo slikovnih spodbud postopno nadgrajuje zahtevnost nalog: od pripovedovanja enostavnih zaporedij dogodkov do tvorjenja kompleksnejših zgodb, v katerih se pojavljajo več oseb, prostori in dogajalne linije. Ob tem spodbuja učence, da si izmišljajo vzroke in posledice dogodkov, izražajo čustva likov ter razvijajo sposobnost perspektivnega pripovedovanja. Vidne spodbude torej niso le pripomoček za tvorbo besedila, temveč sredstvo za razvijanje domišljije, logičnega mišljenja in socialnega razumevanja.

V sodobnem učnem okolju vse večjo vlogo prevzema tudi uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), ki odpira nove možnosti za ustvarjalno in sodelovalno pripovedovanje. Digitalna orodja, kot so aplikacije za ustvarjanje digitalnih zgodb, interaktivne predstavitve ali videoposnetki, omogočajo učencem, da svojo pripoved ne le ubesedijo, temveč jo tudi vizualno in zvočno oblikujejo. Tak pristop povezuje različne modalnosti – besedno, slikovno, zvočno in gibalno – ter spodbuja veččutno izkušnjo pripovedovanja, ki je bližja sodobnim oblikam komunikacije.

Uporaba IKT (Baloh pri pouku pripovedovanja zahteva premišljeno didaktično načrtovanje): tehnologija sama po sebi ne zagotavlja kakovostne učne izkušnje, lahko pa postane učinkovito orodje za razvijanje ustvarjalnosti, samorefleksije in sodelovanja, če je vključena v jasno strukturiran učni proces. Učitelj pri tem

skrbi, da digitalna orodja ne nadomestijo jezika, temveč ga podpirajo in razširjajo. Učenci se učijo pripovedovati v različnih medijih, pri čemer prepoznavajo razlike med klasično in digitalno pripovedjo, razumljivo strukturo ter pomen izbire izraznih sredstev.

Digitalno pripovedovanje ima tudi pomembno motivacijsko funkcijo, saj učencem omogoča večjo identifikacijo z besedilom, ustvarjalno izražanje in občutek dosežka. Hkrati spodbuja razvoj digitalne pismenosti, ki postaja ena ključnih kompetenc sodobnega izobraževanja. Proces ustvarjanja digitalne zgodbe vključuje načrtovanje, izbor vsebine, oblikovanje scenarija, uporabo vizualnih in zvočnih elementov ter končno refleksijo o učinku pripovedi. Vse te faze prispevajo k poglobljenemu razumevanju narave pripovedi in njenega pomena v različnih komunikacijskih kontekstih.

V večjezičnih učnih okoljih, kakršna so značilna za šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji, ima pripovedovanje še dodatno funkcijo. Kot orodje za izražanje osebnih izkušenj, identitete in kulturne pripadnosti omogoča učencem, da povezujejo različne jezikovne in kulturne kode. Pripoved v takem kontekstu presega meje enega jezika in postane prostor medkulturnega dialoga, v katerem učenec z uporabo različnih jezikovnih sredstev izraža lastno identiteto in pripadnost. Tak pristop ne krepi le jezikovne zmožnosti, temveč tudi medkulturno občutljivost, saj omogoča razumevanje različnih perspektiv in načinov izražanja.

Sodobno pojmovanje pripovedovanja tako presega tradicionalno razumevanje pripovedi kot linearnosti dogodkov. Pripoved danes razumemo kot obliko mišljenja in sporazumevanja, ki povezuje jezik, izkušnjo, kulturo in identiteto. V učnem procesu ima zato dvojno vlogo: je hkrati didaktično sredstvo za razvijanje jezikovne zmožnosti ter pomemben del osebnostnega in kulturnega razvoja učenca.

Pripovedovanje ima v sodobni didaktiki slovenščine osrednje mesto, saj omogoča celostno razvijanje jezikovne, miselne in socialne zmožnosti učencev. Gre za proces, v katerem se prepletajo kognitivni, afektivni in kulturni vidiki učenja jezika. Učenec se pri pripovedovanju uči tvoriti smiselne, povezane in slogovno ustrezne besedilne celote, hkrati pa se sooča z vprašanji izbire, interpretacije in lastne perspektive. S tem se pripovedovanje izkazuje kot učinkovita pot k razvoju sporazumevalne zmožnosti, ki jo sodobne didaktične teorije razumejo kot sposobnost sprejemanja, razumevanja in tvorjenja različnih vrst besedil v raznolikih komunikacijskih kontekstih.

V učnem procesu je pripovedovanje več kot zgolj vaja v jezikovnem izražanju – je tudi sredstvo za razvijanje mišljenja in refleksije o svetu. Prek pripovedi se učenci učijo strukturirati lastne izkušnje, prepoznavati vzročne povezave, opisovati čustva in vrednotiti dejanja. Tak proces spodbuja višje miselne procese, kot so analiziranje, sinteza, interpretacija in vrednotenje, kar so temeljne komponente kritičnega mišljenja. Poleg tega pripovedovanje prispeva k oblikovanju osebne in kulturne identitete, saj posamezniku omogoča, da izrazi lastne poglede in izkušnje ter jih poveže s skupnostnimi in družbenimi pomeni.

Didaktični pomen pripovedovanja se kaže tudi v tem, da omogoča individualizacijo učnega procesa. Vsak učenec pripoveduje drugače, izhaja iz lastnega sveta, jezikovnega znanja in interesov, zato lahko učitelj prek pripovedovanja pridobi vpogled v učenčevo miselno in jezikovno raven ter jo ustrezno nadgrajuje. Pripovedovanje tako postane prostor diferenciacije in vključevanja, kjer se upošteva raznolikost učencev, njihovih izkušenj in jezikovnih zmožnosti.

V večjezičnih in medkulturnih učnih okoljih ima pripovedovanje še posebno vlogo, saj omogoča povezovanje različnih jezikovnih kodov in kulturnih referenčnih okvirov. Učenci, ki živijo v večjezičnih skupnostih, lahko v pripovedih prepletajo slovenski in drugi jezik, pri čemer razvijajo zavest o jezikovni raznolikosti in spoštovanje različnih identitet. Tak pristop krepi metajezikovno zavedanje in prispeva k oblikovanju odprtega, refleksivnega odnosa do jezika kot sredstva medkulturnega sporazumevanja.

V sodobni didaktiki jezika se zato vse bolj poudarja pomen pripovedovanja kot procesa, ki presega tradicionalno razumevanje jezikovnega pouka. Ne gre več le za učenje slovničnih pravil ali bogatenje besedišča, temveč za razvijanje sposobnosti celostnega sporazumevanja, v katerem jezik postane sredstvo mišljenja, ustvarjanja in samorazumevanja. Pripovedovanje kot kompleksna jezikovna dejavnost omogoča integracijo različnih vidikov pouka – od branja in poslušanja do govornega in pisnega izražanja – ter spodbuja povezovanje med individualnim in družbenim, med izkušnjo in kulturo.

Učinkovita didaktična raba pripovedovanja zahteva, da učitelj prepozna njegov razvojni potencial in ga vključuje v vse faze učnega procesa: od uvajanja in motivacije, prek obravnave besedil do refleksije in evalvacije. Pripovedovanje ni le ciljni, temveč tudi procesni element pouka slovenščine – sredstvo za doseganje sporazumevalnih, kulturnih in osebnostnih ciljev.

Pripovedovanje kot temeljna oblika jezikovnega izražanja in mišljenja povezuje umetnostno in neumetnostno rabo jezika, omogoča razvoj ustvarjalnosti ter prispeva k oblikovanju kulturne zavesti in identitete učencev. V tem smislu ni le didaktično sredstvo, temveč tudi eden ključnih gradnikov jezikovne in kulturne pismenosti, ki jo sodobna šola razume kot dinamično in vseživljenjsko zmožnost posameznika za razumevanje sebe in sveta.

Opisovanje

Z opisovanjem naslovniku sporočimo splošne značilnosti bitja ali predmeta, to je njegovo zunanjost, sestavo, položaj, delovanje. Besedilo, ki pri tem nastane, je opis, ki je splošno (Simeon 1969) razumljen kot besedilna vrsta, ki predvsem predstavlja lastnosti koga ali česa. Pri tem za razliko od pripovedi temelji na naštevanju lastnosti. Zanje ne išče vzrokov in ne razlaga njihovih posledic, temveč informacije kopiči, združuje in ureja po nekem logičnem zaporedju ali od splošnega k posebnemu, ali nasprotno, od posebnega k splošnemu. Zanj je, za razliko od pripovedi, značilno, da ne kaže tridelne zgradbe.

Glagoli so navadno v sedanjiku, ki pa ne pomeni prave sedanjosti, temveč pomeni brezčasnost, splošnost. Značilnosti opisa so: natančnost (navedeni so vsi sestavni deli opisovanega), jasnost (ob vsakem sestavnem delu so navedene njegove lastnosti), nazornost (opisano je predstavljeno tako, da si ga poslušalec lahko predstavlja), jedrnatost (opis vsebuje le predmet opisovanja).

Subjektivnemu opisu, v katerem pisec opisuje bitja in predmete tako, kot jih je sam zaznal, pravimo oris. Kot navaja Križaj Ortar (2000: 40), imajo otroci v 1. razredu pri opisovanju veliko težav. Opis osebe pogosto izenačijo kar s predstavitvijo osebe. Vzrok za to gre iskati v dejstvu, da imajo otroci več izkušenj s pripovedovalnimi besedili in se tako težko osredotočijo le na zaznane lastnosti, ne da bi pri tem vpletli tudi lastna čustva. Opis živali pogosto zamenjujejo s pripovedjo o živali (prikazujejo, kar so z živaljo doživeli, ali to, kar se ji je zgodilo), v opis vpletajo vrednotenje živali (npr. ta žival mi je všeč, ker …). Vzrok za to je mogoče iskati v dejstvu, da je opisovanje težje od pripovedovanja, saj je treba žival najprej poznati, jo podrobno in sistematično opazovati, nato prepoznati značilnosti in te poimenovati. Pri opisovanju poklica učenci pogosto zaidejo v pripovedovanje o tem, kaj so doživeli ob srečanju z osebo z danim poklicem, v vrednotenje poklica (kakšen se jim zdi), v napovedovanje svoje poklicne izbire (ko bom velik, bom …). Težave izvirajo iz dejstva, da učenci ne opazujejo dejanj oseb z danim poklicem natančno ali jim za to ni dana konkretna možnost, dela

v določenem poklicu si ne morejo predstavljati, nimajo razvite poimenovalne zmožnosti v povezavi s poklici (dejanja, orodje, prostor itd.), imajo težave z razvrščanjem dejanj v ustrezno časovno zaporedje (koncept časa razvijajo postopoma in ga razvijejo šele v zgodnjem šolskem obdobju).

Tudi pri opisu predmeta se po mnenju Križaj Ortar (prav tam) pojavljajo podobne težave. Učenci predmeta ne opazujejo natančno. Težave imajo s poimenovalno zmožnostjo v zvezi z opisovanim predmetom in tudi z objektivnostjo, kar pogosto vodi v vrednotenje opisovanega predmeta.

Za uspešno opisovanje mora učitelj otroka voditi najprej v sistematično razvijanje poimenovalne zmožnosti. Razvijati pa mora tudi koncept časa in prostora, učenca uvesti v sistematično opazovanje z vsemi čutili. Šele ko je otrok v tem uspešen, bo uspešen tudi v opisovanju.

Obnavljanje

Marinčič (2001: 4) poudarja, da kadar govorimo ali pišemo o preteklih dogodkih, doživetjih ali izkustvih, takšno dejavnost poimenujemo obnavljanje, nastalo besedilo pa obnova. Avtorica (prav tam) opozarja, da različne definicije obnove dopuščajo več možnih razlag:

- obnova je lahko vse, kar se ponovno pojavi v naši zavesti in to ubesedimo;
- lahko pomeni dobesedno ponovitev že obstoječega besedila;
- ali pa je razumljena kot besedilo, ki stoji v odvisnostnem razmerju do drugega besedila, vendar ga ne reproducira dobesedno.

Marinčič (2001) opredeljuje obnovo kot besedilni tip, ki je vezan na predhodno besedilo in se nanj nanaša zgolj v procesu nastajanja. To pomeni, da mora imeti tvorec besedila ustrezno poznavanje izvirnega besedila. Glede na količino ohranjenih podatkov v obnovi razlikujemo med podrobno ali prosto in strnjeno obnovo. Obseg obnove pa je težko natančno določiti, saj je odvisen od več dejavnikov, kot so dolžina izvirnega besedila, vrsta obnove, podatkovna gostota (tj. število novih in relevantnih informacij), kompleksnost prvotnega besedila ter zmožnost tvorca besedila za strnjevanje. Iz tega je razvidno, da obnove ni mogoče enačiti s pripovedjo, saj je vedno zasnovana na odvisnosti od prejšnjega besedila.

Marinčič (prav tam) dodatno poudarja, da mora vsaka obnova, ki želi ohraniti bistvene podatke določenega besedila, slediti njegovi osnovni zgradbi. To pomeni, da tvorcu besedila ni dopuščeno, da bi vsebino poljubno razporejal.

Obnavljanje je torej predelava (ponovna obdelava) izhodiščnega besedila, ki natančno in jasno posreduje njegove najpomembnejše informacije. Ne vsebuje dialogov in premega govora, ne dolgih povedi, zapletenih stavčnih struktur in zapletenih izrazov, ker gre za parafraziranje že povedanega. V obnovi sta uporabljena 3. oseba in en sam glagolski čas (navadno pretekli, lahko tudi sedanji kot splošni sedanjik). Lahko je tako samostojno besedilo kot del nekega drugega besedila.

Če povzamemo, lahko torej obnovo v grobem razdelimo na dva tipa:

- obnova, bolj zvesta izvirniku – zelo objektivna: v ospredju je osnovno sporočilo izvirnika, besede, ki so uporabljene, so zveste izvirniku, prav tako kronologija;
- obnova, manj zvesta izvirniku – dopušča subjektivnost: z lastnimi besedami je povedano osnovno sporočilo izvirnika, besedilo je organizirano tako, da je lastno sporočevalcu, vsebuje tudi subjektivno mnenje sporočevalca. V šoli razvijamo obe vrsti obnov, predpogoj pa je, da učenec obnavlja besedilo, ki ga zelo dobro pozna, in da to počne ob didaktični spodbudi (običajno ob vizualnem gradivu).

Temeljni cilj pouka slovenščine, to je razvijanje sporazumevalne zmožnosti kot sposobnosti sprejemanja in tvorjenja raznovrstnih besedil, se v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji uresničuje v specifičnem večjezičnem in večkulturnem kontekstu. Izhodišče za razvijanje teh zmožnosti predstavlja sistematična in starostni stopnji primerna obravnava umetnostnih in neumetnostnih besedil, ki učencem omogoča postopno usvajanje jezikovnih, besedilnih in kulturnih vzorcev. Ker so razredi po predznanju slovenščine izrazito heterogeni, se mora pouk neprestano prilagajati razvojnim in spoznavnim zmožnostim učencev, njihovemu jezikovnemu ozadju ter individualnim potrebam.

Cilji predmeta se uresničujejo prek štirih temeljnih sporazumevalnih dejavnosti – poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Učenci ob različnih besedilih – tako neumetnostnih kot umetnostnih – postopoma razvijajo sposobnost tvorjenja, sprejemanja in razčlenjevanja besedil, pri čemer dejavnosti niso razumljene kot ločeni elementi, temveč kot medsebojno prepleteni procesi, ki podpirajo celostno jezikovno in sporazumevalno rast. S tem učenci ne le širijo svoj besedni zaklad in poglabljajo razumevanje jezikovnih struktur, temveč razvijajo tudi sposobnost učinkovitega izražanja misli, čustev in izkušenj.

Pri jezikovnem pouku se poudarek namenja razvijanju aktivne sporazumevalne zmožnosti, kar pomeni zmožnost ustvarjalnega in zavestnega obvladovanja vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti. Učenci se učijo uporabljati jezik funkcionalno, v skladu s sporazumevalnim namenom in okoliščinami, ter postopno razvijajo tudi slogovno občutljivost in zavedanje o učinkih jezikovnih izbir.

Književni pouk pa poleg sporazumevalne zmožnosti razvija še doživljajsko, domišljijsko, ustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno dimenzijo učenčevega doživljanja jezika. Srečanje z umetnostnimi besedili učencem omogoča vstop v svet simbolnih pomenov, kulturnih in etičnih vrednot ter spodbuja refleksijo o človeku, družbi in jeziku kot kulturnem sistemu.

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti skozi delo z besedili zato ni zgolj didaktični cilj, temveč predstavlja temeljni proces oblikovanja jezikovne, kulturne in identitetne zavesti učencev. Besedilo v tem smislu deluje kot osrednje orodje jezikovne in kulturne vzgoje, ki povezuje spoznavno, estetsko in socialno razsežnost učenja jezika. S tem postaja pouk slovenščine ključno mesto, kjer se srečujejo jezik, misel, kultura in identiteta ter kjer se gradi temelj za trajno zmožnost medkulturnega sporazumevanja in ustvarjalnega delovanja v slovenskem in širšem družbenem prostoru.

4 UČNI CILJI IN VSEBINE

4.1 Operativni cilji in vsebine pri pouku slovenščine v 1., 2. in 3. razredu

V Sloveniji ima vsak predmet svoj učni načrt, v Italiji pa Ministrstvo za izobraževanje, visoko šolstvo in raziskovanje določa *Državne smernice za učni načrt vrtcev ter osnovnih in prvostopenjskih srednjih šol* (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2025*), v katerih so izraženi le glavni cilji posameznih predmetov. Področja, ki jih smernice za osnovno in prvostopenjsko srednjo šolo zajemajo, so: občutek vzgojne izkušnje, osnovno opismenjevanje (tudi vezano na kulturo), državljanstvo in ustava, učno okolje, italijanščina, angleški jezik in drugi tuji jezik, zgodovina, zemljepis, matematika, naravoslovje, glasba, umetnost in upodabljanje, gibalne in športne vede ter tehnologija. Smernice so izdane le v italijanskem jeziku, tako da jih morajo učitelji, ki poučujejo na slovenskih osnovnih šolah v Italiji, prevajati.

V dokumentu ni smernic za slovenski jezik, ne kot tuji in ne kot materni oziroma učni jezik. Učitelji osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji zato pri pouku slovenščine načrtujejo svoje dejavnosti v razredu tako, da upoštevajo za slovenščino enake smernice, ki jih določa ministrstvo za italijanski jezik kot učni jezik oziroma glavni jezik neke šole (Cotič 2018).

Pri oblikovanju operativnih ciljev predmeta slovenščina v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji smo izhajali iz osebnih učnih načrtov učiteljic, sodelujočih v delovni skupini in udeleženih v izobraževalnem programu *Slovenščina v osnovni šoli: načrtovanje pouka in didaktične strategije*, kurikularnih smernic *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Ministero dell'Istruzione dell'Universita della Ricerca 2012), dokumenta *Program osnovna šola – slovenščina. Učni načrt.* Posodobljena izdaja (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo 2018), *dokumenta Učni načrt za predmet slovenščina kot prvi jezik (J1) na primarni stopnji izobraževanja v sistemu Evropske šole* (2017), dokumenta *Učni načrt za predmet slovenščina kot dodatni jezik na primarni stopnji Evropske šole Ljubljana* (2018), dokumenta *Učni načrt za italijanščino kot drugi jezik v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre*

(2011), dokumenta *Skupni evropski jezikovni okvir za učenje, poučevanje in preverjanje/ocenjevanje jezikov* (SEJO 2001) ter predvsem iz osnutka novih smernic *Nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2025), ki bodo od šolskega leta 2026/27 nadomestile smernice, sprejete novembra 2012.

Učitelj učence vodi, da v vseh treh razredih razvijajo cilje v skladu z njihovo sporazumevalno in kognitivno zmožnostjo.

Razvijanje jezikovne, narodne, kulturne in medkulturne zavesti
Učenci opazujejo, primerjajo, prepoznavajo in poimenujejo/naštejejo oziroma opisujejo: – besedno in nebesedno sporazumevanje; – besedni jezik in njegove vloge; – vlogo slovenščine v svojem življenju in svoje razmerje do slovenščine; – vzroke za učenje slovenščine; – prednosti dvojezičnosti; – vlogo prvega jezika med drugimi jeziki; – izgovorne in pisne podobnosti in razlike med slovenskim in italijanskim jezikom.

Razvijanje zmožnosti pogovarjanja
Učenci: • **si ogledajo posnetek pogovora**; • **pred ogledom** posnetka se pogovarjajo o tem, kako poteka pogovor in na kaj morata sogovorca paziti med pogovarjanjem; • **po ogledu posnetka**: – določijo sogovorca in povedo, po čem so ju prepoznali; – določijo sogovorca, ki je začel pogovor, in njegov namen ter povedo, po čem so to prepoznali, – povzamejo temo in poročajo o poteku pogovora; – vrednotijo vljudnost obeh sogovorcev in njuno upoštevanje načel ustreznega pogovarjanja ter utemeljijo svoje mnenje; – sodelujejo v igri vlog: pogovor določene vrste; – povedo, kako so se počutili med igranjem pogovora; – vrednotijo svojo in tujo zmožnost pogovarjanja ter na podlagi povratnih informacij načrtujejo, kako bi jo izboljšali.

Razvijanje zmožnosti poslušanja
Učenci: • **poslušajo (in gledajo) neumetnostno besedilo določene vrste**; • **pred poslušanjem** (in gledanjem) se pogovarjajo o tem, čemu poslušamo besedila, kako pomembno je poslušanje v vsakdanjem življenju, kaj je potrebno za učinkovito poslušanje, kako se pripravimo na poslušanje, kaj delamo med njim in čemu to delamo; • **po poslušanju** (in gledanju): – povzamejo temo in obnovijo besedilo; – vrednotijo zanimivost in verodostojnost besedila ter utemeljijo svoje mnenje; – povedo, kako so se počutili med poslušanjem (in gledanjem) besedila; – vrednotijo svojo zmožnost poslušanja (in gledanja) neumetnostnih besedil in na podlagi povratnih informacij načrtujejo, kako bi jo izboljšali.

Razvijanje zmožnosti govornega nastopanja
Učenci: • ob učiteljevi pomoči ali samostojno **govorno nastopajo** (z vnaprej napovedano temo in besedilno vrsto); • **pred govornim nastopom** se pogovarjajo o tem, kdaj in čemu govorno nastopamo, po čem se govorni nastop loči od pogovora, kako se pripravimo na govorni nastop, čemu to delamo in na kaj pazimo med govornim nastopom; • **po govornem nastopu**: – vrednotijo zanimivost, verodostojnost, razumljivost in jezikovno ustreznost besedila ter ustreznost nebesednih spremljevalcev govorjenja, utemeljijo svoje mnenje in predlagajo izboljšave; – povedo, kako so se počutili med govornim nastopanjem; – vrednotijo svojo zmožnost govornega nastopanja in na podlagi povratnih informacij načrtujejo, kako bi jo izboljšali.

Razvijanje zmožnosti branja in pisanja
Učenci glede na svoje predznanje branja in pisanja ter glede na razvite veščine, spretnosti in zmožnosti, pridobljene pri jeziku sekcije, prehajajo individualizirano, postopoma in sistematično skozi naslednje faze oziroma dejavnosti začetnega opismenjevanja: • razvijajo nekatere predopismenjevalne zmožnosti (npr. orientacijo na telesu, v prostoru in na papirju, pripravo pisalne površine, držo telesa in pisala, grafomotoriko, vidno razločevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje slovenskih besed, spoznavanje slovenske abecede in glasovne vrednosti slovenskih črk); • razvijajo tehniko branja in pisanja besed ter enostavčnih povedi z velikimi in malimi tiskanimi in pisanimi črkami; • razvijajo branje z razumevanjem in pisanje besedil, ustreznih svoji starosti, spoznavni, sporazumevalni in recepcijski zmožnosti. **Pred branjem in pred pisanjem** se pogovarjajo o tem, čemu beremo oziroma pišemo besedila, kako pomembno je branje oziroma pisanje v vsakdanjem življenju, kaj je potrebno za učinkovito branje oziroma pisanje, kako se pripravimo na branje oziroma pisanje in na kaj pazimo med branjem oziroma pisanjem. **Po branju**: – dopisa določijo okoliščine njegovega nastanka (sporočevalca, naslovnika, kraj, čas) in sporočevalčev namen ter obnovijo dopis; – seznama poiščejo določene podatke; – pripovedi in opisov povzamejo temo in obnovijo besedilo, vrednotijo zanimivost in verodostojnost besedila ter utemeljijo svoje mnenje; – povedo, kako so se počutili med branjem besedila; – vrednotijo svojo zmožnost branja in na podlagi povratnih informacij načrtujejo, kako bi jo izboljšali. **Po pisanju**: – povedo, kako so se počutili med pisanjem; – vrednotijo svoje besedilo, utemeljijo svoje mnenje in predlagajo izboljšave; – vrednotijo svojo zmožnost pisanja besedil in na podlagi povratnih informacij načrtujejo, kako bi jo izboljšali.

Razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti
Učenci razvijajo **poimenovalno zmožnost**: • **poimenujejo bitja, predmete, dejanja ipd. v svoji okolici ali na sliki s knjižnimi besedami in besednimi zvezami;** • razlagajo dane besede oziroma besedne zveze iz besedila; • navajajo knjižne besede z nasprotnim, enakim, ožjim ali širšim pomenom; • tvorijo manjšalnice in ljubkovalnice, ženski par moškemu in obratno, samostalniške izpeljanke iz glagolov (za živega in neživega vršilca dejanja, za dejanje in prostor dejanja) ter pridevniške izpeljanke iz samostalnikov (za svojino in snovnost) ipd.
Učenci razvijajo **skladenjsko zmožnost**: • opazujejo, kaj delajo bitja (na sliki) oziroma kaj se dogaja z njimi, ter tvorijo pomensko in slovnično ustrezne povedi; • opazujejo več med seboj povezanih dejanj in jih upovedujejo glede na čas sporočanja (s časovnimi prislovi, na primer **zdaj/prej/potem**, in z glagolskimi časovnimi oblikami) ter glede na njihovo zaporedje (s časovnimi prislovi, na primer **najprej/potem/nazadnje**, oziroma s časovnim veznikom **ko/tudi medtem ko, potem ko/**); • opazujejo bitja ali predmete (na sliki), sprašujejo po njihovem položaju oziroma premikanju z ustreznim vprašalnim prislovom ter upovedujejo njihov položaj oziroma premikanje z ustreznim predlogom in s pravilno sklonsko obliko samostalnika za njim; • opazujejo, koliko je bitij ali predmetov (na sliki), ter to upovedujejo s količinskim izrazom (s števnikom) in s pravilno obliko samostalnika in glagola ob količinskem izrazu; • nesmiselne povedi pretvarjajo v smiselne; • v povedih odpravljajo »kritična mesta« v praktičnem obvladanju slovnice (npr. v izražanju spola in števila samostalnikov, sklanjanju samostalnikov, tvorbi in spreganju glagolskih časovnih in naklonskih oblik ipd.).
Učenci razvijajo **pravorečno zmožnost**: • med poslušanjem posnetih ali glasno branih besedil v knjižnem jeziku so pozorni na knjižno izreko besed in povedi ter si jo skušajo zapomniti, nato jo posnemajo, vadijo in utrjujejo; • med govornim nastopanjem skušajo govoriti čim bolj knjižno in razločno.

Učenci razvijajo **pravopisno zmožnost** – individualizirano, postopoma in sistematično spoznavajo, usvajajo in utrjujejo:
- zapis besed z nekritičnimi glasovi;
- zapis besed s kritičnimi glasovi (npr. s polglasnikom, z u, z nezvočnikom na koncu ali sredi besede);
- zapis predloga in naslednje besede;
- zapis nikalnice pred glagolom;
- rabo velike začetnice na začetku povedi, v enobesednih lastnih imenih bitij in svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz njih, ter v enobesednih zemljepisnih lastnih imenih;
- rabo končnih ločil (pike, vprašaja, klicaja).

Učenci razvijajo **slogovno zmožnost**:
- v svojih besedilih in besedilih drugih prepoznavajo neustrezne (npr. neknjižne) besede in besedne zveze ter jih zamenjajo z ustreznejšimi (npr. knjižnimi) sopomenkami;
- osebe ustrezno nagovorijo v danih okoliščinah;
- osebe tikajo oziroma vikajo v ustreznih okoliščinah;
- govorno dejanje (npr. pozdrav, prošnjo) izrekajo na razne načine in navajajo zanje ustrezne okoliščine;
- vrednotijo vljudnost izrečenega in to po potrebi zamenjajo z vljudnejšo različico;
- v danih okoliščinah sporočanja se izražajo ustrezno.

Razvijanje metajezikovne zmožnosti

Učenci v svojem okolju in besedilih opazujejo jezikovne pojave, jih razumejo ter jih začnejo postopoma tudi sami uporabljati.

VSEBINE

VRSTE BESEDIL V 1., 2. IN 3. RAZREDU

Vrste pogovorov:

– osebni in telefonski (samo zvočni ali tudi vidni) pogovor med prijateljema oziroma prijateljicama, sorodnikoma oziroma sorodnicama ter med stranko in uradno osebo (ta je na primer učitelj oziroma učiteljica, zdravnik oziroma zdravnica, prodajalec oziroma prodajalka).

Vrste posnetih besedil (za poslušanje in gledanje):

– pripoved o življenju vrstnikov ali znanih osebnosti;

– novica o aktualnem ali zanimivem dogodku;

– opisi, povezani s temami spoznavanja okolja (npr. opis osebe, njenega delovnika ali tedna, živali, predmeta, prostora, zgradbe, poti).

Vrste besedil za govorno nastopanje:

– pripoved o tem, kar so doživeli, videli ali slišali;

– predstavitev svojih načrtov za posamezen dan, konec tedna ali počitnice;

– obnova knjige, risanke, filma ali posnetka s spleta;

– opis sebe ali druge osebe, svojega delovnika ali delovnika druge osebe, predmeta ali igrače, živali, prostora, zgradbe, svoje poti v šolo ali katere druge poti.

Vrste besedil za branje:

– navadni ali elektronski dopis (npr. pozdrav, voščilo, čestitka, vabilo) za prijatelja oziroma prijateljico, sorodnika oziroma sorodnico;

– seznam (npr. urnik, kazalo);

– novica o aktualnem ali zanimivem dogodku;

– pripoved o življenju vrstnikov ali znanih osebnosti;

– opisi, povezani s temami spoznavanja okolja (npr. opis osebe in njenega delovnika, živali, predmeta, prostora, zgradbe, poti).

Vrste besedil za pisanje:

– vezana besedila (npr. narek, prepis, nadaljevanje prebranega besedila, pripoved ob neurejenem nizu slik);
– besedila o sebi, svojem okolju in tem, kar so doživeli, videli ali slišali;
– navadni ali elektronski dopis (npr. pozdrav, voščilo, čestitka, vabilo) za prijatelja oziroma prijateljico, sorodnika oziroma sorodnico;
– opisi (npr. opis osebe in njenega delovnika, živali, predmeta, prostora, zgradbe, poti).

JEZIKOSLOVNI IZRAZI

Učenci razumejo in uporabljajo naslednje jezikoslovne izraze (postopoma od 1. do 3. razreda):
– besedni in nebesedni jezik;
– prvi, drugi, tuji jezik;
– besedilo, poved, beseda, zlog, glas, črka;
– velika in mala začetnica;
– pika, vprašaj, klicaj;
– pripovedna, vprašalna, vzklična poved;
– pozdrav, voščilo, čestitka, vabilo;
– opis.

4.2 Operativni cilji in vsebine pri pouku slovenščine v 4. in 5. razredu

Pri oblikovanju operativnih ciljev predmeta slovenščina v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji smo izhajali iz osebnih učnih načrtov učiteljic, sodelujočih v delovni skupini in udeleženih v izobraževalnem programu Slovenščina v osnovni šoli: načrtovanje pouka in didaktične strategije, kurikularnih smernic *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Ministero dell'Istruzione dell'Universita della Ricerca 2012), dokumenta *Program osnovna šola – slovenščina. Učni načrt.* Posodobljena izdaja

(Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo 2018), *dokumenta Učni načrt za predmet slovenščina kot prvi jezik (J1) na primarni stopnji izobraževanja v sistemu Evropske šole* (2017), dokumenta *Učni načrt za predmet slovenščina kot dodatni jezik na primarni stopnji Evropske šole Ljubljana* (2018), dokumenta *Učni načrt za italijanščino kot drugi jezik v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre* (2011), dokumenta *Skupni evropski jezikovni okvir za učenje, poučevanje in preverjanje/ocenjevanje jezikov* (SEJO 2001) ter predvsem iz osnutka novih smernic *Nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, ki bodo od šolskega leta 2026/27 nadomestile smernice, sprejete novembra 2012.

Področje: jezik

VSEBINE

VRSTE BESEDIL V 4. IN 5. RAZREDU

Vrste besedil za razvijanje zmožnosti dvosmernega sporazumevanja:

– osebni in telefonski (samo zvočni ali tudi vidni) pogovor med prijateljema oziroma prijateljicama, sorodnikoma oziroma sorodnicama ter stranko in uradno osebo (ta je na primer ravnatelj oziroma ravnateljica, knjižničar oziroma knjižničarka);
– navadni ali elektronski dopis (npr. voščilo, čestitka, vabilo, prošnja, zahvala, opravičilo, obvestilo) za prijatelja oziroma prijateljico, sorodnika oziroma sorodnico;
– elektronski dopis (npr. prošnja, zahvala, opravičilo, obvestilo) učenca za učitelja in obratno.

Vrste besedil za razvijanje zmožnosti enosmernega sporazumevanja

Vrste besedil za sprejemanje (tj. za branje in poslušanje besedil iz raznih medijev):

– aktualna ali zanimiva novica;
– opis osebe;
– opis živali;
– opis poklica;
– obnova besedila;
– opis rastline;
– opis predmeta;
– oglasno besedilo;
– opis kraja;
– navodilo za delo;
– opis igre, športa ali ljudskega običaja;
– aktualno ali zanimivo publicistično besedilo;
– seznam (cenik/jedilni list/vozni red/TV-spored/spletni telefonski imenik seznam zadetkov na spletni strani ali v spletnem slovarju ipd.);
– obrazec (vprašalnik o osebnih podatkih/anketni list/naročilnica/prijavnica ipd.).

Vrste besedil za tvorjenje (tj. za govorno nastopanje in pisanje):

– opis osebe;
– opis živali;
– opis poklica;
– opis življenja vrstnikov ali drugih oseb;
– obnova besedila;
– opis rastline;
– opis predmeta;
– definicija pojma;
– ocena besedila;
– opis kraja;
– opis naravnega pojava;
– navodilo za delo;
– opis igre, športa ali ljudskega običaja;
– pripoved o tem, kar so doživeli, videli ali slišali.

JEZIKOSLOVNI IZRAZI

Učenci razumejo, uporabljajo in ponazarjajo naslednje jezikoslovne izraze:

– materni, prvi in drugi jezik;
– knjižni in neknjižni jezik;
– pripovedna, vprašalna in vzklična poved;
– trdilna in nikalna poved;
– lastno in občno ime;
– lastno ime bitja, zemljepisno lastno ime, stvarno lastno ime;
– sporazumevanje, sporočevalec, sporočevalka, naslovnik, naslovnica, sogovorec, sogovorka, pisec;
– umetnostno in neumetnostno besedilo;
– prošnja, zahvala, opravičilo, obvestilo, opis;
– samoglasnik, soglasnik;
– enopomenka, večpomenka;
– sopomenka, protipomenka, nadpomenka, podpomenka;
– besedna družina, koren;
– samostalnik; spol: moški, ženski, srednji; število: ednina, dvojina, množina; edninski in množinski samostalnik;
– pridevnik: lastnostni, vrstni, svojilni;
– odstavek, uvod, jedro, zaključek;
– oglasno besedilo, obnova;
– osnova, končnica;
– sklon: imenovalnik, rodilnik, dajalnik, tožilnik, mestnik, orodnik;
– osebni zaimek; oseba: prva, druga, tretja;
– stopnje pridevnika: osnovnik, primernik, presežnik;
– glagol; časovna oblika: sedanjik, preteklik, prihodnjik; neosebna oblika: nedoločnik, namenilnik;
– prislov: krajevni, časovni, načinovni;
– števnik: glavni, vrstilni;
– navodilo za delo.

Umetnostna besedila

Primeri besedil v 1., 2. in 3. razredu

Učenci spoznavajo dela naslednjih avtorjev in avtoric mladinske književnosti:

Nika Grafenauerja, Otona Župančiča, Toneta Pavčka, Srečka Kosovela, Kajetana Koviča (poezijo in/ali prozo), Ele Peroci, Svetlane Makarovič, Lile Prap.

Poleg navedenih spoznajo:

- vsaj še enega sodobnega avtorja ali eno sodobno avtorico po izbiri učitelja in učencev (npr. Ferija Lainščka, Anjo Štefan, Primoža Suhodolčana, Petra Svetino);
- vsaj še enega sodobnega zamejskega avtorja ali eno sodobno zamejsko avtorico po izbiri učitelja in učencev;
- vsaj eno celovito kakovostno slikanico na posamezni razred;
- slovenske ljudske pesmi in pravljice ter pravljice bratov Grimm;
- vsaj eno kakovostno dramsko besedilo (lahko tudi kot predstavo).

PRIMERI BESEDIL (tudi za domače branje ali bralno značko):

- Niko Grafenauer: Pedenjped;
- Oton Župančič: Uganke, Pismo, Vrabci in strašilo;
- Igo Gruden: Pesmica o čričku;
- Tone Pavček: Juri Muri v Afriki;
- Bina Štampe Žmavc: Velike in male noge;
- Srečko Kosovel: Dete v travi;
- Miroslav Košuta: Kriško Kraške;
- Slavko Jug: Na prisojni strani;
- Anja Štefan: Iščemo hišico, Bobek in barčica;
- Svetlana Makarovič: Sovica Oka, Sapramiška, Pekarna Mišmaš;
- Ela Peroci: Muca Copatarica, Moj dežnik je lahko balon;
- Polonca Kovač: Pet kužkov išče pravega;
- Slovenske ljudske pravljice;
- Kajetan Kovič: Maček Muri, Moj prijatelj Piki Jakob;

- Grigor Vitez: Zrcalce;
- Miha Mate: Zmajčkov rojstni dan;
- Leopold Suhodolčan: Peter Nos je vsemu kos;
- Helena Koncut Kraljič: Kako so igrače spametovale Matica;
- Polonca Kovač: Težave in sporočila psička Pafija, Zelišča male čarovnice;
- Desa Muck: Čudežna bolha Megi … (ena knjiga iz zbirke o čudežni bolhi Megi);
- Janja Vidmar: Kekec iz 2. b;
- Leopold Suhodolčan: Krojaček Hlaček;
- Kristina Brenk: Deklica Delfina in lisica Zvitorepka.

Primeri besedil v 4. in 5. razredu

Učenci spoznavajo dela naslednjih avtorjev in avtoric mladinske književnosti:

Polonce Kovač, Jožeta Snoja, Astrid Lindgren, Bine Štampe Žmavc, Leopolda Suhodolčana, Milana Dekleve, Roalda Dahla, Borisa A. Novaka, Daneta Zajca, Hansa Christiana Andersena.

Poleg navedenih v vsakem razredu spoznajo vsaj eno besedilo iz ljudskega slovstva in še enega sodobnega avtorja ali eno sodobno avtorico po izbiri učitelja in učencev (npr. Slavka Pregla, Mateta Dolenca, Deso Muck, Dima Zupana, Marjana Tomšiča) ter vsaj še enega sodobnega zamejskega avtorja ali eno sodobno zamejsko avtorico po izbiri učitelja in učencev.

PREDLOGI/PRIMERI BESEDIL (tudi za domače branje ali bralno značko; izbirno):

- B. A. Novak: Zdravilo za strah;
- Barbara Gregorič: Dragi očka;
- Oton Župančič: Barčica, Ločitev;
- Jože Snoj: Kje pesem prebiva;
- Karel Širok: Jutro;
- Ksenija Šoster Olmer: Nogavičke za ptičke;
- Bina Štampe Žmavc: Živa hiša;
- Andrej Rozman Roza: Mali rimski cirkus;
- Svetlana Makarovič: Kosovirja na leteči žlici, Škrat Kuzma, Coprnica Zofka;
- Majda Koren: Mala pošast Mici;
- Mate Dolenc: Pobegle Kolebnice;
- Polonca Kovač: Zverinice z večne poti;
- Desa Muck: Blazno resno slavni, Anica (ena knjiga o Anici po lastni izbiri);
- Babica pripoveduje: slovenske ljudske pripovedi;
- Tatjana Kokalj: Zajec Emil, Teta Cilka;
- Nataša Konc Lorenzutti: Kdo je danes glavni;
- Primož Suhodolčan: Hud planet (lahko tudi druga knjiga istega avtorja po lastni izbiri);
- Josip Vandot: Kekec nad samotnim breznom/Kekec na volčji sledi (ali knjiga po lastni izbiri o Kekcu);
- Miha Mate: Babica v supergah;
- Ivan Sivec: Neverjetne počitnice (lahko tudi druga knjiga istega avtorja po lastni izbiri);
- Janja Vidmar: Junaki petega razreda (lahko tudi druga knjiga iste avtorice po lastni izbiri);
- Fran Milčinski: Zvezdica zaspanka;
- Vid Pečjak: Drejček in trije marsovčki;
- Ida Mlakar: Kako sta Bibi in Gusti sipala srečo.

Otroški tisk:

- Galeb;
- Pastirček
- Ciciban;
- Cicido itd.

Učenci se ob koncu 5. razreda po smernicah *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Ministero dell'Istruzione dell'Universita della Ricerca 2012) in SEJO (2001):

• lahko pogovarjajo na znano temo;

• lahko ustno na kratko opišejo osebo, sliko, fotografijo, svojo šolo, dom ipd.;

• lahko ustno povedo kratko zgodbo, pojasnijo pretekle in prihodnje dogodke, podajo mnenja in opredelijo načrte ipd.;

• lahko berejo zelo kratka, preprosta (prilagojena) besedila ali dele besedil; v daljših besedilih poiščejo informacije, ki jih potrebujejo ipd.;

• lahko berejo kratka, preprosta (avtentična) besedila ali dele besedil; v daljših besedilih poiščejo informacije, ki so ključne ipd.;

• lahko pišejo kratke in preproste zapise in sporočila, kratka besedila ipd.;

• lahko pišejo kratka in preprosta besedila na teme, ki so jim znane in jih zanimajo; osebna pisma, v katerih pojasnijo svoje izkušnje in vtise ipd.

4.3 Medpredmetno povezovanje, kulturna in medkulturna zmožnost

Pedagoško delo v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji povezujejo prečne zmožnosti in spretnosti, ki se prepletajo skozi celoten kurikul ter so del načina in življenja učencev v šoli. Pojem prečne zmožnosti (angl. transversal competences ali cross-curricular competences) označuje skupek splošnih, prenosljivih znanj, spretnosti in vrednot, ki presegajo posamezna predmetna področja in omogočajo celostno delovanje posameznika v različnih učnih, poklicnih in življenjskih okoliščinah. Gre za zmožnosti, ki se razvijajo v vseh predmetih in de-

javnostih, vendar se ne nanašajo na specifično vsebino posameznega področja, temveč na procese mišljenja, sporazumevanja, sodelovanja in osebnega razvoja. Prečne zmožnosti so temelj vseživljenjskega učenja, saj posamezniku omogočajo prenos in uporabo pridobljenih znanj v novih kontekstih (OECD 2018).

V sodobnih kurikularnih dokumentih so prečne zmožnosti opredeljene kot kompetence za življenje v družbi znanja, ki vključujejo sposobnost reševanja problemov, kritično mišljenje, ustvarjalnost, komunikacijo in sodelovanje, digitalno pismenost, zmožnost samoregulacije učenja ter etično in medkulturno zavest (European Commission 2019; UNESCO 2015). Njihova skupna značilnost je, da ne nastajajo izolirano, temveč se razvijajo v interakciji med vsebinskim učenjem, izkustvenim delom in refleksijo.

V slovenskem prostoru se pojem prečne zmožnosti uveljavlja v okviru kurikularne prenove (*Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* 2022), kjer so opredeljene kot splošne zmožnosti, ki podpirajo razvijanje predmetnih znanj in povezujejo različna učna področja. Mednje spadajo zmožnost učenja, sporazumevanja, samostojnosti in odgovornosti, sodelovanja, reševanja problemov, uporabe tehnologije, podjetnosti ter trajnostne naravnanosti.

Prečne zmožnosti imajo izrazito vlogo tudi pri pouku jezika, saj so z jezikom neločljivo povezane: jezik je osnovno sredstvo mišljenja, izražanja, sodelovanja in refleksije. Razvijanje sporazumevalne zmožnosti hkrati pomeni razvijanje prečnih zmožnosti – denimo zmožnosti kritičnega mišljenja ob interpretaciji besedil, ustvarjalnega mišljenja pri tvorjenju lastnih besedil, sodelovanja v skupinskih komunikacijskih situacijah ali digitalne pismenosti pri uporabi sodobnih komunikacijskih medijev.

V tem smislu prečne zmožnosti tvorijo temeljni povezovalni okvir sodobnega izobraževanja. Ne predstavljajo dodatka predmetnim ciljem, temveč način njihovega doseganja in nadgradnje. Kot poudarja Delors (1996), je bistvo izobraževanja 21. stoletja v učenju, kako se učiti, kako delovati, kako biti in kako živeti skupaj — prav to pa so osrednja jedra prečnih[14] zmožnosti.

V projektu DeSeCo so na podlagi interdisciplinarnih raziskav izoblikovali seznam osmih ključnih zmožnosti, ki se prek posameznih predmetov in medpredmetnih povezav razvijajo v vzgojno-izobraževalnem kontekstu. Pri predmetu slovenščina se razvijajo skoraj vse ključne zmožnosti, glede sestave ciljev in vsebin pa

[14] Kurikulum za vrtce (2025: 26–29) v prenovi navaja naslednje prečne zmožnosti: skrb za zdravje in dobro počutje, socialne zmožnosti in spretnosti, čustveno doživljanje in izražanje, sporazumevalno zmožnost, metaspoznavne zmožnosti, domišljijo in ustvarjalno izražanje, moralno razumevanje in presojanje ter medijsko pismenost.

lahko kot temeljne naloge poudarimo predvsem sporazumevalno in kulturno zmožnost ter razvoj širših socialnih zmožnosti, to je medosebnih, medkulturnih, socialnih in državljanske zmožnosti (Melinc Mlekuž 2015: 49–51).

Spodbujanje sporazumevalne zmožnosti ni vezano le na področje jezikovne vzgoje, temveč se lahko podkrepi in poveže tudi z drugimi predmetnimi področji. Morebitne medpodročne povezave morajo učitelji načrtovati premišljeno in pri tem upoštevati uresničevanje ciljev vseh sodelujočih področij. Pozorni morajo biti predvsem pri izbiri didaktičnih spodbud in didaktičnih pristopov, ki pomagajo spodbujati celostni razvoj in občutljivost učencev za različne vsebine. Celostni razvoj učencev lahko dosežemo s procesi spoznavanja temeljnih znanosti, in sicer s spoznavanjem in razumevanjem pojmov oziroma vsebin ter z njihovim medpredmetnim povezovanjem. Za medpredmetno povezovanje je značilno usvajanje oziroma pridobivanje izbranih znanj, ki so skupna različnim kurikularnim področjem. Pri takem pridobivanju znanja in spodbujanju ustvarjalnega dela uporabi učitelj spoznanja (transfer 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. Medpedmetne povezave načrtujemo takrat, ko za to obstajajo razlogi in ustrezne možnosti. S pomočjo povezovanja in transfera znanja lahko učenci bolje razumejo vsebine in tudi rešujejo različne ustvarjalne naloge.

Pri književni vzgoji prihaja prek branja, govorjenja, poslušanja in pisanja do neposrednega razvoja sporazumevalne zmožnosti, razvijajo pa se tudi druge širše individualne zmožnosti in vrednote – predstavljanje, čutenje, problemsko razlagalno-utemeljevalno razvijanje teme, kritično mišljenje, empatija, etično, estetsko vrednotenje in zaznavanje drugačnega (Krakar Vogel 2006: 68). Spoznavanje oziroma razumevanje literature kot besedila v kontekstu pa prispeva tudi k razvoju kulturne zavesti, ki se kaže na osebni, narodni in medkulturni ravni.

Vogel (2014: 6–7) utemeljuje, da se kulturna zavest v didaktiki jezika in književnosti navezuje na kulturo v najširšem pomenu, in sicer se opredeljuje bodisi kot najširši kontekst, znotraj katerega posameznik obstaja, razmišlja, vrednoti, čuti in ima razmerja z drugimi, bodisi na podlagi temeljnih določilnic. Kulturno ozaveščen posameznik upošteva, da nas je vse sooblikovalo kulturno okolje, iz katerega izhajamo, ter ob srečanju sogovorcev iz različnih kultur razume razlike v stališčih in vrednotah med seboj in drugimi. Razvijanje kulturne zavesti je ena od osmih ključnih kompetenc vseživljenjskega

učenja.[15] Kot vse zmožnosti se tudi kulturna razvija procesno in stopenjsko, in sicer po Krakar Vogel najprej v okviru predmeta slovenščina, nato pa s prilagajanjem vsebin iz različnih šolskih predmetov in drugih področij. Za to so primerne prenosne (transferne) strategije, ki bi jih lahko s ciljem razvijanja kulturne zmožnosti[16] po vsebini členili v znotrajpredmetne, medpredmetne in nadpredmetne aktualizacije (Krakar Vogel 2011: 273, 274).

Ob spoznavanju in vrednotenju lastne kulture ter vzporednem spoznavanju in primerjanju mednarodnega literarnega dogajanja pri pouku književnosti razvijamo medkulturno zavest. Skubic Ermenc (2006: 152, 153) navaja, da je medkulturnost eno od temeljnih pedagoško-didaktičnih načel v pedagoškem procesu, ki bi ga morali upoštevati pri zasnovi, izvedbi in vrednotenju pouka. Medkulturnost definira kot pedagoško načelo, ki spodbuja naslednje temeljne sestavine: razvoj enakopravnejšega odnosa do drugih kultur/narodnosti, pogled na drugačnega kot enakovrednega in ne deficitnega, takšno vodenje pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšinskih skupin in razvoj skupnostnih vrednot.

Medkulturna zavest po Grosman (2004a: 25) terja in tudi omogoča bolj poglobljeno poznavanje lastne kulture in večjo odprtost za tuje kulture. Po mnenju avtorice učinki primarne socializacije, kot jo doživljamo pri pouku književnosti pri materinščini, pomembno določajo vsa naša poznejša srečanja z umetnostnimi besedili v drugih jezikih oziroma iz drugačnih kultur. Prav od razvoja oziroma razvitosti medkulturne zavesti je odvisno, ali ti učinki ostanejo za posameznika trajno samo kulturno omejevalni ali pa bo razvil in pridobil tudi širše in bolj raznolike možnosti literarnega doživljanja besedil iz tuje književnosti.

Kulturno in medkulturno zmožnost razvijamo tudi z medpredmetnim povezovanjem, ki lahko poteka na ravni vsebine, na ravni procesnega znanja

[15] Osem ključnih zmožnosti/kompetenc (Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje 2006): 1. sporazumevanje v maternem jeziku, 2. sporazumevanje v tujem jeziku, 3. matematična kompetenca ter osnovne zmožnosti v znanosti in tehnologiji, 4. digitalna kompetenca, 5. učenje učenja, 6. socialne in državljanske kompetence, 7. samoiniciativnost in podjetnost ter 8. kulturna zavest in izražanje.

[16] Tudi medkulturna zmožnost je ena od osmih ključnih zmožnosti/kompetenc, in sicer spada med socialne in državljanske zmožnosti, ki vključujejo osebne, medosebne in medkulturne zmožnosti ter zajemajo vedenja, ki posameznike usposabljajo za konstruktivno sodelovanje v socialnem in poklicnem življenju, še posebej v vse bolj raznovrstnih družbah in za reševanje morebitnih sporov (Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje 2006: 16).

(npr. iskanje virov kot spretnost, ki je mogoča pri vseh učnih predmetih) in na konceptualni ravni (npr. poglabljanje razumevanja istih pojmov pri različnih učnih predmetih).

Za obogatitev pouka in avtentično učenje[17] učitelji v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji organizirajo:

– izlete, ekskurzije in šolske izmenjave s šolami v Sloveniji;

– obisk slovenskih ustanov v Italiji – na Goriškem, Tržaškem in v Benečiji;

– ogled slovenskih oddaj in filmov oziroma filmov s slovenskimi podnapisi;

– poslušanje slovenskih pesmi in radijskih oddaj.

Na šoli in v učilnicah so obešeni plakati in napisi v slovenskem jeziku, kar pri učencih, starših in vseh, ki vstopajo v šolsko okolje, vpliva na spoznavanje, širjenje in utrjevanje besedišča, ki je vezano na življenje in delo v šoli, predvsem pa na njihov odnos do jezika, saj jih ozavešča, da so v slovenski šoli s slovenskim učnim jezikom. Šole so opremljene s plakati slovenskih književnikov, slovarji, zemljevidi, slovenskimi leposlovnimi mladinskimi deli in revijami ter dostopajo do sodobnih spletnih video vsebin v slovenskem jeziku.

[17] V sklopu vprašanj so intervjuvanji učitelji v študiji primera o Osnovni šoli Ljubke Šorli v Romjanu (Melinc Mlekuž 2022) razmišljali tudi o možnostih, ki jih imajo učenci za spontano usvajanje jezika. Pomembno je, da se v prvih letih šolanja učenje in usvajanje jezika prepletata, da se učitelji tega zavedajo in ju pri pouku tudi povezujejo, kar je ključno zlasti pri pridobivanju in širjenju besedišča. Če pri učenju govorimo o nadzorovanem pridobivanju znanja, poteka usvajanje nenadzorovano, vendar se zlasti v prvih letih vzgoje in izobraževanja oba procesa prekrivata. Intervjuvani učitelji (Melinc Mlekuž 2022) se zavedajo, da so uspešnejši tisti učenci, ki so poleg formalnega učenja slovenščine pri pouku deležni tudi neformalnega usvajanja jezika v medvrstniškem dialogu. Na OŠ Ljubke Šorli v Romjanu temu namenjajo precej pozornosti, otroke spodbujajo k vpisu na obšolske dejavnosti v slovenskih društvih, sami pa imajo ob torkih na šoli delavnice iz različnih področij (šah, matematika, pevski zbor, klekljanje, gledališka delavnica itd.), kjer imajo otroci možnost usvajati novo besedišče in sporazumevalne vzorce. Na šoli organizirajo tudi različne kulturne prireditve, bralno značko, otroke vozijo tudi na ekskurzije in šolo v naravi v Slovenijo. Poleg tega v popoldanskem času dodatne aktivnosti organizira tudi Združenje staršev Romjan. Kljub bogati ponudbi dejavnosti in možnosti za medvrstniško druženje in sporazumevanje je potrebno veliko pozornosti in iznajdljivosti, da komunikacija med otroki ves čas poteka v slovenščini. Tudi med odmorom morajo učitelji otroke usmerjati in spodbujati z različnimi dejavnostmi in igrami v slovenskem jeziku, otroci bi se sicer sami med seboj pogovarjali v italijanščini. Gotovo na rabo slovenščine v pedagoško nestrukturiranih okoljih vplivajo tudi osebnostne lastnosti otrok, njihova samozavest, odzivni učenci se učijo hitreje kot sramežljivi. Ekstrovertirani otroci se lažje in hitreje sporazumevajo s sovrstniki in tako hitreje širijo besedišče. Introvertirani so pri jezikovnem izražanju običajno previdnejši ter do sebe in svojih jezikovnih napak tudi bolj pozorni in kritični.

Pri vzpostavljanju medpredmetnega povezovanja imajo pomembno vlogo zlasti neumetnostna besedila, saj s svojo vsebinsko raznolikostjo ponujajo številne priložnosti za združevanje znanja različnih disciplin. V šolskem kontekstu so takšna besedila vir avtentičnih informacij, ki učencem omogočajo razumevanje pojavov, procesov in konceptov v naravoslovju, družboslovju, tehniki ter umetnosti. Branje in obravnava neumetnostnih besedil tako ne prispevata le k razvoju jezikovne in bralne pismenosti, temveč tudi k širjenju konceptualnega znanja, ki ga učenci lahko uporabijo na različnih predmetnih področjih. Zaradi izrazite informativne funkcije neumetnostnih besedil se učenci ob njihovem branju srečujejo z različnimi besedilnimi strukturami, ki so ključne tudi za razumevanje učnih vsebin drugih predmetov (te smo natančneje razložili v poglavju Besedila). To pomeni, da razvijanje strategij za razumevanje neumetnostnih besedil neposredno podpira učno uspešnost pri predmetih, kot so naravoslovje, zgodovina, geografija ali tehnika in drugi. Učenci ob tem pridobivajo sposobnosti kritičnega vrednotenja informacij, kar spodbuja kognitivne procese višjega reda, kot sta analiziranje in povezovanje znanja.

5 METODE POUKA SLOVENŠČINE V VEČJEZIČNEM IN VEČKULTURNEM OKOLJU

Poučevanje slovenščine kot maternega in kot drugega/tujega jezika zahteva premišljeno izbiro metod, ki ustrezajo kurikularnim ciljem, starostnim in razvojnim značilnostim učencev ter sodobnim didaktičnim smernicam. Metode pouka lahko razvrstimo v tradicionalne, sodobne oziroma aktivne in v tiste, ki omogočajo diferenciacijo in individualizacijo učnega procesa.

Primerjava tradicionalnih in sodobnih metod pouka slovenščine kot materinščine in kot drugega/tujega jezika pokaže, da imata oba pristopa svoje prednosti in omejitve, zato je njihova uravnotežena kombinacija ključna za uspešen sodobni pouk.

Tradicionalne metode omogočajo sistematično in strukturirano posredovanje znanja, kar je zlasti pomembno pri obravnavi slovničnih pravil, normativnih vprašanj in pri razumevanju zahtevnejših literarnih besedil. Njihova prednost je v jasnosti, preglednosti in zanesljivosti. Vendar pa pogosto spodbujajo bolj pasivno vlogo učencev, ki so usmerjeni predvsem v sprejemanje znanja, kar lahko zmanjša motivacijo in ustvarjalnost. Kritiki opozarjajo, da prekomerna raba tradicionalnih metod vodi v reproduktivno znanje, ki se težko prenaša v nove okoliščine.

Sodobne, aktivne metode dajejo učencem več avtonomije in odgovornosti za lastno učenje. Njihova prednost je v spodbujanju kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in sodelovalnih spretnosti, ki so ključne kompetence 21. stoletja. Prav tako omogočajo avtentično rabo jezika, saj učenci znanje preizkušajo v življenjskih, komunikacijskih okoliščinah. Vendar pa so te metode časovno zahtevnejše, zahtevajo večjo pripravo učitelja ter pogosto dodatne materialne in tehnične pogoje. Poleg tega se lahko pri neustrezni izvedbi izgubita jasna struktura in ciljna usmerjenost pouka.

Diferenciacija in individualizacija predstavljata most med obema sklopoma metod, saj omogočata, da se učne strategije prilagodijo posameznim potrebam učencev. Tako se zagotavlja, da tradicionalne metode ne ostanejo zgolj enoznačne in pasivne, temveč se prepletajo z aktivnimi oblikami dela. Na primer uvodna razlaga slovničnega pojma je lahko podlaga za kasnejšo problemsko nalogo, projektno raziskovanje ali digitalno predstavitev.

V luči sodobnih didaktičnih spoznanj se kot najučinkovitejša kaže kombinacija metod, pri čemer učitelj deluje kot fleksibilen moderator učnega procesa. Tradicionalne metode lahko zagotavljajo temelj in strukturo, medtem ko sodobne metode prinašajo dinamiko, avtentičnost in motivacijo. Na ta način pouk slovenščine kot materinščine in kot drugega/tujega jezika razvija tako znanje jezika in književnosti kot prispeva k oblikovanju ključnih kompetenc, kot so kritično mišljenje, ustvarjalnost, digitalna pismenost in sposobnost sodelovanja.

Tradicionalne metode še vedno predstavljajo pomemben del pouka slovenščine, saj zagotavljajo osnovo za sistematično obravnavo temeljnih jezikovnih in literarnih vsebin. Razlaga in pogovor se uporabljata predvsem pri uvajanju novih pojmov ali slovničnih struktur, kjer je potrebno jasno in natančno posredovanje informacij. Pri tem učitelj pogosto nastopa kot osrednji vir znanja, medtem ko so učenci usmerjeni predvsem v sprejemanje in reševanje nalog. Pomemben dopolnilni element je pogovor, ki omogoča preverjanje razumevanja in povezovanje novih znanj z že obstoječimi.

Druga klasična metoda je branje in analiza besedil, ki ima ključno vlogo pri razvijanju interpretativnih sposobnosti in poglobljenem razumevanju jezika. Delo z umetnostnimi besedili odpira možnosti za literarnoestetsko doživetje in oblikovanje vrednotnih stališč, medtem ko analiza neumetnostnih besedil prispeva k funkcionalni pismenosti in zmožnosti kritičnega presojanja informacij. Čeprav se tradicionalne metode pogosto zaznamujejo kot pasivne, ostajajo nepogrešljive, saj vzpostavljajo nujno osnovo za kasnejše aktivnejše oblike dela.

Skladno z didaktičnimi trendi in cilji vzgojno-izobraževalnega procesa je pouk slovenščine kot materinščine in kot drugega/tujega jezika vedno bolj usmerjen v aktivno vlogo učenca, razvijanje kritičnega mišljenja ter funkcionalno in ustvarjalno rabo jezika.

Sodobni pristopi k poučevanju vse bolj temeljijo na prožnih oblikah učenja, ki omogočajo prilagoditev individualnim potrebam in interesom učencev ter zagotavljajo, da se učni proces odvija v skladu z njihovim lastnim tempom in učnim slogom. Povečana pozornost, namenjena prožnemu učenju v zadnjih letih, izhaja iz spoznanja, da se posamezniki učijo na različne načine in da ne obstaja univerzalna učna metoda, ki bi bila ustrezna za vse.

Sodobne metode pogosto zahtevajo od učiteljev veliko več organizacijskega in didaktičnega dela kot načrtovanje obravnave izbranih tem po kateri od analitičnih metod, saj mora učitelj smiselno izbrati in povezati izobraževalne, funkcionalne in vzgojne cilje, ki se umeščajo na različna področja jezikovnega dela predmeta slovenščina. Zlasti pri procesnem pouku izhodišče ni posamezna učna ura, ampak učni sklop, ki zahteva natančno načrtovanje na letni ravni in se večinoma ne more opreti na že oblikovano učno gradivo (Vogel 2023).

Procesno učenje

Z vidika kognitivnega razvoja je posebej pomembna metoda problemskega pouka, ki učence postavlja pred avtentične jezikovne probleme. Pri tem ne gre zgolj za iskanje pravilnega odgovora, temveč za proces raziskovanja, argumentiranja in oblikovanja lastnih rešitev. S tem se spodbuja prenos znanja v nove okoliščine.

Procesno oziroma tudi problemsko ali projektno učenje temelji na aktivnem delu in uporabi idej. Vogel (prav tam) izpostavi, da aktivno učenje, torej raziskovanje, opazovanje in interakcija s pojavi ter oblikovanje povezav med starimi in novimi idejami ter razprava z drugimi, zagotavlja globlje razumevanje. Na takšen način namreč po Krajcik in Blumenfeld (2006: 319) učenci gradijo in na novo povezujejo znanje na podlagi predznanja in izkušenj. Za učence osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji je zelo pomembno učenje v avtentičnih situacijah, kjer lahko uporabljajo različne zvrsti slovenskega jezika in se vživijo v določene vloge, povezane z njihovimi izkušnjami in znanjem. Po Vogel (2015, 2023) s tem ohranjajo motivacijo med raziskovalnim procesom, tudi ko usvajajo strokovno znanje, hkrati pa avtentične situacije omogočajo, da učenje ni usmerjeno samo v kognitivno raven, ampak tudi v čustveno-vrednotno, saj so stališča oziroma odnos med pozitivnim in negativnim pomembna sestavina našega jezikovnega delovanja.

Zelo pomembno je, da zmorejo učenci reflektirati že usvojeno znanje v razmerju do novih ugotovitev, pri čemer pa po Vogel (2023: 5) rabe jezika ne umeščajo le na lestvico prav oziroma narobe, ampak tudi ustrezno oziroma manj ustrezno z vidika prevladujoče družbe in tudi z vidika lastnega kritičnega premisleka. Procesno učenje vedno vključuje pogovor ter pojasnjevanje in utemeljevanje na ravni učitelj – učenec ali tudi učenec – učenec, saj tako spregovorijo tudi tudi tisti učenci, ki pri pouku ne spregovorijo pogosto. Med temeljnimi značilnostmi procesnega učenja Vogel (2023) navaja tudi rabo kognitivnih orodij in učnih tehnologij, računalniških programov, ki s svojimi orodji pomagajo zbrati določene podatke in informacije, jih analizirati in predstaviti drugim, načrtovati

in preverjati modele ter oblikovati večpredstavnostne dokumente, ki ponazarjajo učenčevo razumevanje. Tak način pouka je usklajen z naravnim procesom spoznavanja, prinaša večjo motiviranost za naloge, ki jih učenci prepoznajo kot relevantne in pomembne, znanje je trajnejše, ob tem pa celostno razvijajo kritično sporazumevalno zmožnost.

Problemski pouk

Po mnenju raziskovalcev (Edens 2000; Žbogar 2013; Vogel 2023) ima problemski pouk tri prepoznavne korake, in sicer oblikovanje problema, raziskovanje in rešitev problema. Pri jezikovnem pouku Vogel (2023: 7) dodaja tudi ugotovitev z refleksijo, ki od učencev zahteva tvorjenje besedil. Pri oblikovanju problema učitelj skupaj z učenci opredeli vse možne vidike. Sledi raziskovanje, ko učenci zberejo vse, kar o problemu že vedo, kar morajo izvedeti in kar morajo narediti, da bi to izvedeli. V fazi rešitve problema učenci oblikujejo vse možne rešitve in se šele po premisleku odločijo, katero možnost bodo zagovarjali in kako jo bodo argumentirali. Problemsko učenje se zaključi s predstavitvijo in zagovorom rešitev. Po Vogel (prav tam: 9) je glavni cilj tega koraka razvijanje zmožnosti tvorjenja besedil, ob tem pa tudi razmislek, koliko jim je pri tem pomagala na novo usvojena snov.

Projektni pouk in učenje z raziskovanjem

Med najpogosteje uporabljenimi sodobnimi pristopi pri pouku slovenščine je projektno učenje, ki povezuje jezikovne in literarne cilje z medpredmetnim povezovanjem, kar lahko prenesemo tudi na poučevanje slovenščine v večjezičnem in večkulturnem okolju, kjer je slovenščina lahko materni, drugi ali tuji jezik. Primeri so priprava radijske oddaje, literarne revije ali raziskava jezikovnih značilnosti domačega narečja. Takšne dejavnosti krepijo raziskovalne spretnosti, sodelovalne kompetence in omogočajo avtentično uporabo jezika.

V povezavo (Pavlič Škerjanc 2019) lahko stopa različno število predmetov in učiteljev, prav tako različne pa so lahko tudi njihove vloge. Učni predmet (lahko je eden ali več), iz katerega povezava izhaja, ima nosilno vlogo. Učni cilji, ki jih s povezavo dosegamo, so za ta predmet ključni in tudi najkompleksnejši. Povezovalni elementi, s pomočjo katerih se povezava lahko organizira, so: vsebine (vsebinska in procesna znanja), dejavnosti, didaktične metode in postopki (npr. aktivno učenje, projektni pristop), učna orodja (npr. IKT), miselni postopki, veščine in navade (npr. razvijanje kritičnega mišljenja, ustvarjalnega mišljenja,

zmožnosti reševanja problemov, odločanja), posamezne kompetence (bralna zmožnost, medkulturna zmožnost, medijska pismenost, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne zmožnosti), (makro)koncepti (človekove pravice, medkulturnost). Vsak predmet lahko v povezavo stopi z drugim povezovalnim elementom, odvisno od tega, kakšno vlogo ima in na kakšen način prispeva k uresničevanju skupnega cilja.

Po Vogel (2023: 11) učitelj pri projektnem pouku postavi dejavnost učencev v avtentični kontekst in skupaj z njimi oblikuje raziskovalna vprašanja in vire, ob katerih bodo usvojili strokovno znanje. Zatem skupaj z učenci opredeli projektne naloge, usklajene z interesi posameznikov in skupine. Pri projektnem načrtovanju je pomembna natančna opredelitev raziskovalnih problemov, ciljev in dejavnosti vsakega posameznega učenca ter časovnice. Pri raziskovanju učenci izhajajo iz znanja, ki so ga že usvojili in ga nadgrajujejo, pri tem pa si pomagajo z orodji, ki se uporabljajo v resničnem življenju. Zelo pomembni sta faza primerjave in izmenjave ugotovitev ter končna predstavitev, ko morajo utemeljiti sklepe in ubesediti spoznanja. Ob končnem pregledu prispevka učenci razmislijo o celotnem projektu, kar jim posredno pomaga tudi utrditi naučeno. Pri predstavitvi drugim v izbranem mediju in v različnih formatih, tudi v spletnem, morajo učenci tvoriti besedilo in ga tudi prepričljivo utemeljiti.

Sodelovalno učenje

Rezultati raziskav tradicionalnega poučevanja so bili vzrok za težnje novejšega obdobja, da se transmisijski ali prenašalni pristop poučevanja, ki učenca potisne v pasivno držo sprejemanja in vpijanja (Dewey 2012: 13), odmakne transakcijskemu, pri katerem je učenje aktivno sodelovanje (Rot Vrhovec 2015: 157).

V jezikovno heterogenih razredih osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji, kjer je razkorak v jezikovni zmožnosti v slovenščini med otroki lahko velik, je zlasti pri jezikovnem pouku priporočeno sodelovalno učenje, to je učenje v manjših skupinah ali paru.[18] V primerjavi s skupinskim delom, pri katerem se pogosto zgodi, da niso vsi enako aktivni, nekateri so celo neaktivni, je pri ustrezno načrtovanem sodelovalnem učenju visoka aktivnost vseh članov skupine. Po Marentič Požarnik (2000) medsebojna pomoč poteka z namenom, da bi vsi

[18] Velik poudarek je na sodelovalnem učenju, po Rot Vrhovec (2015) se je to pojavilo in uveljavilo po letu 1980, potem ko so individualističnemu učenju nasprotovali družboslovci in opozarjali na pomen vrstniškega sodelovanja ter njegov vpliv na socializacijo in učenje (Johnson in Johnson, 2009).

člani skupine dosegli želeni cilj. Po Vodopivec in Peklaj (2003) ter Rot Vrhovnik (2015) tekmovanje motivira predvsem učence, ki dosegajo uspehe, ob tem pa se učenci slabših zmožnosti v takih okoliščinah ne bojijo neuspeha in imajo možnost doživeti uspeh.

Učenje skozi igro

V igri otrok razvija domišljijo, čustvenost, empatijo, se uči sodelovanja z drugimi, spoštovanja tujih mnenj, zato se je v vodenih igrah, ki jih uporabljamo v vzgojno-izobraževalnem procesu in izhajajo iz spontane otroške igre, treba izogibati pedagogiziranju in didaktiziranju (Peti - Stantić , Velički 2009). V igri se otrok počuti svobodno in neovirano, vendar ima vsaka igra določena pravila, ki jih je treba spoštovati. Ob tem otrok nezavedno spoznava, kako deluje družba, in tudi, da bo moral tudi v odrasli dobi spoštovati določena pravila. Kar daje igri svobodo, je pravica do napake, zato je igra ustrezna metoda poučevanja, saj se otroci ne bodo bali napak, kot se jih bojijo pri tradicionalnih oblikah poučevanja, kjer vedo, da ima napaka določene posledice. Igra odpravlja strah pred napakami ter strah in odpor do suhoparnih vsebin slovnice in pravopisa.

Da pa bi bile jezikovne igre smiselne, morajo biti premišljeno zasnovane, imeti jasen cilj, biti primerne otrokovi starosti ter v skladu z njegovimi potrebami in intelektualnimi sposobnostmi. Cilja jezikovnih iger sta obvladovanje jezika in njegovih vsebin z razvijanjem pisnega in ustnega izražanja ter pomoč otrokom pri usvajanju slovničnih in pravopisnih vsebin, ki jim pogosto povzročajo težave med šolanjem (Aladrović Slovaček 2018). Jezikovne igre je mogoče uporabljati v vseh fazah pouka, odvisno od tega, kaj želimo z njimi doseči. Lahko se izvajajo individualno, v parih ali v skupinah. Aladrović Slovaček (prav tam) igre razvršča glede na vsebino, ki jo želimo z igro usvojiti ali utrditi: igre za posamezne jezikovne dejavnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje), igre za urjenje ali usvajanje posameznih slovničnih vsebin (fonološke, morfološke in skladenjske igre), leksikalne igre za bogatenje besedišča in razvoj mentalnega leksikona ter pravopisne igre za urjenje pravopisnih pravil.

Poleg usvajanja jezikovnih vsebin je cilj jezikovnih iger tudi razvoj samozavesti in pozitivne samopodobe, spodbujanje samoizražanja, kritičnosti in samokritičnosti, tolerance in sodelovanja, samostojnosti in socializacije, sposobnosti opazovanja in zaznavanja, doživljanja in domišljije, zbranosti ter razvoja spomina (Peti - Stantić, Velički 2009).

V osnovni šoli je pomembno uporabljati igro kot dejavnost, v kateri se otroci učijo, usvajajo ali utrjujejo tudi jezikovne vsebine. Učenci kažejo zanimanje za nestereotipne ure jezika, v katere je vključena igra, saj so jim take ure zanimive in vsebinsko spodbudne (Pavličević - Franić, Aladrović 2009).

Če učitelj z uporabo igre ustvari pozitivno razredno ozračje, se to ozračje odrazi v uspešnem učenju ter učenčevi volji in želji po znanju. Posledica tega je oblikovanje pozitivnega odnosa do jezikovnih vsebin in pouka jezika nasploh. Učenci so motivirani za nove jezikovne vsebine, hkrati pa se jim krepi zbranost. Tradicionalni predavateljski pouk je prežet s frontalno obliko dela, v kateri učenci niso aktivno vključeni, temveč zgolj poslušajo. Učenje skozi igro zahteva njihovo aktivno sodelovanje, kar vodi v uspešnejše učenje. Med vrstniško igro pogosto prihaja do medsebojnega širjenja besedišča in fraz, saj otroci drug od drugega nezavedno in spontano usvajajo nove besede ter tako bogatijo lastni besedni zaklad. Z vključevanjem igre v pouk otroci razvijajo potrpežljivost, prevzemanje odgovornosti za svoje ravnanje ter pripravljenost pomagati, občutek za red in delo (Aladrović Slovaček 2018).

Avtentične naloge

Avtentične naloge predstavljajo pomemben pristop v sodobni pedagogiki, saj učencem omogočajo izkušnjo reševanja problemov, s kakršnimi se ljudje srečujejo v realnem življenju. Njihova osnovna značilnost je, da so smiselno povezane z življenjskimi situacijami ter zato zanje učenci prepoznajo pomen in vrednost vloženega truda. Za avtentične naloge je značilno, da so praviloma odprtega tipa in zahtevajo celoten proces reševanja problemov, od zaznave izziva, iskanja informacij, oblikovanja možnih rešitev do končne izvedbe in refleksije.

Zasnovane so tako, da čim bolj posnemajo realistične problemske situacije, bodisi raziskovalne, poklicne ali življenjske. Pri njihovem oblikovanju je vodilno vprašanje, kako bi določena težava izgledala v resničnem življenju. Pomembno je, da avtentične naloge niso same sebi namen, temveč so smiselno integrirane v učni proces ter usklajene s predpisanimi učnimi cilji in vsebinami. V praksi se pogosto pojavljajo v obliki simulacij, kot so javni nastopi pred različnim občinstvom, projekcije, razprave, okrogle mize, debate, poučevanje mlajših učencev, svetovanje različnim skupinam, izdelovanje načrtov ali pisanje esejev in anekdotskih zapisov. Te oblike ne razvijajo le kognitivnih, temveč tudi komunikacijske, socialne in organizacijske zmožnosti učencev.

Pomemben vidik avtentičnih nalog predstavljajo dejavnosti, ki jih učenci opravljajo: informiraj, pouči, vodi, prepričaj, ubrani, kritično osvetli, zasnuj, zamisli si, ustvari, ugotovi napake, popravi napake ali izboljšaj. Ti glagoli nakazujejo višje ravni miselnih procesov, saj zahtevajo ustvarjalno in kritično obravnavo vsebin. Dodatno avtentične naloge pogosto vključujejo prevzemanje različnih vlog, ki jih učenci lahko doživljajo kot resnične. Tipične vloge so organizator prireditve, animator, novinar, reporter, demonstrator, komentator, učitelj, trener, kolumnist ali pisatelj. Prevzemanje teh vlog učencem omogoča vpogled v kompleksnost različnih družbenih in poklicnih situacij ter krepi njihovo sposobnost prilagajanja različnim kontekstom. Pouk slovenščine lahko obogatijo tudi dramske metode, ki vključujejo igranje vlog, improvizacijo in druge elemente gledališke pedagogike (Lešnik Jeras 2024). Te metode so posebej učinkovite pri razvijanju komunikacijskih zmožnosti, saj učence usmerjajo v avtentične govorne situacije ter hkrati krepijo ustvarjalnost in socialne veščine.

Storyline

Storyline**,** kot ga opiše Nakrst (2015), je celosten pristop k učenju in poučevanju, za katerega je značilno poučevanje v obliki ustvarjanja zgodbe. Poseben je v tem, da vsebine učnega načrta predelamo na zanimivejši in učencem razumljivejši način, saj posamezne vsebine združimo v celoto, pri čemer se učenci soočajo z različnimi raziskovalnimi problemi. Različne tematike torej postavimo v smiseln kontekst. Storyline omogoča, da pri poučevanju vedno izhajamo iz učenčevega predznanja, učenci tako postanejo aktivni soustvarjalci pri delu v razredu (postanejo lahko zaposleni v svojem podjetju, bolnišnici, hotelu, se kot družine odpravijo po svetu ipd.). Znotraj neke zgodbe pa lahko predelamo tudi veliko tematik na »naravnejši način«, ki se jih pri običajnem pouku težje dotaknemo (nasilje, diskriminacija, sobivanje ipd.). Storyline je motivirajoč, strukturiran in fleksibilen pristop k poučevanju, ki ga lahko uporabimo na različnih stopnjah izobraževanja, v različne namene.

Obrnjeno učenje

Plešec Gasparič, Valenčič Zuljan in Kalin (2020) obrnjeno učenje in poučevanje opredelijo kot proces, v katerem dogodke, ki tradicionalno potekajo v učilnici, zamenjamo z dogodki, ki se tradicionalno odvijajo zunaj učilnice, in obratno. Pri tem predpostavljajo, da bodo učenci doma opravili določene učne dejavnosti pred učno uro in/ali po njej, da bi bilo učenje v živo zares učinkovito. Učne dejavnosti, ki jih za učence izbere in pripravi učitelj, učenec pa jih opravi samostojno vnaprej, so lahko izjemno raznolike: branje kot priprava na učno uro, ogled videoposnetka, poslušanje avdioposnetka, izvedba poskusa ali vaje, opazovanje pojavov, priprava vprašanj na določeno temo itd. Iste avtorice (prav tam) obrnjeno učenje in poučevanje razumejo kot didaktično inovacijo, pri kateri učenci doma samostojno obravnavajo novo učno vsebino s pomočjo vnaprej pripravljenega interaktivnega gradiva (npr. videoposnetek), večji del pouka v živo pa zaradi prihranjenega časa lahko poteka v individualni in skupinski učni obliki ter v paru. Vnaprejšnja priprava učencev na pouk omogoča več problemskega pouka in projektnega učnega dela, učitelju pa omogoča tudi večje prilagajanje pedagoškega procesa v živo.

Igrifikacija

Igrifikacija kot didaktična inovacija prinaša v učni proces predvsem motivacijski element. Kvizi, tekmovanja in jezikovne igre povečujejo angažiranost učencev in spodbujajo tekmovalni, a hkrati sodelovalni duh. Pomembna je tudi metoda sodelovalnega učenja, ki temelji na medsebojnem sodelovanju učencev v parih ali skupinah. Na ta način učenci razvijajo komunikacijske spretnosti, kritično mišljenje in odgovornost za skupno delo. V zadnjem desetletju vse bolj prihajajo v ospredje digitalne metode, ki z uporabo interaktivnih platform (Mentimeter, Padlet, Kahoot, Quizlet) omogočajo takojšnje povratne informacije, večjo vključenost učencev in prilagajanje učnih aktivnosti digitalnim kompetencam sodobne generacije. Poleg tega izdelava podkastov, videov ali multimedijskih predstavitev učencem nudi možnost ustvarjalnega izražanja in razvijanja medijske pismenosti.

Izkustveno učenje

Marentič Požarnik (2000) izkustveno učenje opredeljuje kot proces, v katerem se posameznik aktivno vključuje v izkušnje, jih reflektira, analizira in nato povezuje z obstoječim znanjem. Takšno učenje temelji na načelu, da se najgloblja spoznanja oblikujejo skozi osebno dejavnost, raziskovanje in refleksijo, ne le prek posredovanih informacij. Ključni poudarek je na učenčevi vlogi kot aktivnega soustvarjalca znanja, ki se uči prek neposrednega delovanja, preizkušanja in kritičnega premisleka o lastnih doživetjih.

V kontekstu pouka slovenščine ima izkustveno učenje poseben pomen, saj jezik ni zgolj sistem pravil, temveč tudi sredstvo izražanja, komunikacije in inter-

pretacije sveta. Uporaba izkustvenih pristopov pri pouku slovenščine omogoča učencem, da skozi avtentične naloge, kot so ustvarjanje lastnih besedil, interpretacija literarnih del, sodelovanje v razpravah ali reševanje problemskih situacij, neposredno izkusijo delovanje jezika. Refleksija teh izkušenj nato vodi v poglobljeno razumevanje jezikovnih, slogovnih in komunikacijskih vidikov.

Na ta način izkustveno učenje presega tradicionalno poučevanje slovnice in branja ter spodbuja razvoj kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in jezikovne samozavesti. Učenci ne pridobivajo le znanja o jeziku, temveč ga aktivno preizkušajo in uporabljajo v raznolikih življenjskih in učnih situacijah. S tem se pouk slovenščine približa učencu, ga naredi smiselnega ter ga poveže z njegovim vsakdanjim jezikovnim in kulturnim okoljem.

Hevristični pouk

Hevristični pouk temelji na odkrivanju znanja skozi aktivno udeležbo učencev. Pri tem učenci ne sprejemajo vsebine kot nekaj vnaprej danega, temveč jo spoznavajo s postavljanjem vprašanj, raziskovanjem in reševanjem problemov. Učitelj pri tem ni zgolj posredovalec znanja, ampak predvsem vodi in spodbuja proces učenja (prav tam). Takšen pristop razvija samostojnost, kritično mišljenje in sposobnost uporabe znanja v novih okoliščinah. Pri pouku slovenščine ima hevristični način dela posebno vrednost. Pri slovnici se učenci ne učijo pravil samo z razlago, ampak jih odkrivajo sami, denimo z opazovanjem in primerjanjem primerov. Pri književnosti pa se namesto enoznačne razlage pomena spodbujata razprava in iskanje različnih razumevanj besedil (Krakar Vogel 2011). Tako učenci jezik in književnost spoznavajo kot odprta in dinamična sistema, ki ju je mogoče razumeti na več načinov.

Za didaktiko slovenščine je hevristični pouk pomemben zato, ker povezuje jezikovne, književne in komunikacijske vsebine ter učencem omogoča, da aktivno sodelujejo pri učenju. Namesto da bi samo pomnili podatke, znanje pridobivajo skozi raziskovanje, razpravo in ustvarjanje. Tak način dela krepi trajno razumevanje jezika, spodbuja ustvarjalnost in veča motivacijo učencev. Poleg tega prispeva k oblikovanju kompetenc, ki so nujne za uspešno sporazumevanje in kritično razmišljanje v sodobni družbi.

Socialno in čustveno učenje

Otroci in mladostniki se v obdobju šolanja soočajo tudi s težavami, povezanimi z anksioznostjo in izpostavljenostjo agresivnemu vedenju, kar jih prizadene na

čustvenem, socialnem, spoznavnem in telesnem področju (Flannery, Vazsonyi, Waldman 2007; Kozina, Veldin, Mlekuž, Vidmar, Perše 2017). V šolah sta šolsko in razredno vzdušje pri preprečevanju in zmanjševanju anksioznosti in agresivnosti pomembna dejavnika. Eden izmed načinov spodbujanja pozitivnega, spodbudnega razrednega in šolskega vzdušja je socialno, čustveno in medkulturno učenje. Po Durlak idr. (2011) gre pri socialnem in čustvenem učenju za proces pridobivanja temeljnih čustvenih in socialnih kompetenc: samozavedanja, samouravnavanja, socialnega zavedanja, uspešnega upravljanja odnosov in odgovornega sprejemanja odločitev. Pri tem gre po Kozina idr. (2017) za poznavanje lastnih čustev in sposobnosti ter zaznavo čustev in občutij drugih.

Učenje učenja

Učenje učenja je temeljna zmožnost, ki pomeni, da posameznik zna načrtovati, izvajati in vztrajati pri učenju. Ne gre le za pomnjenje podatkov, temveč za celoten proces, v katerem se človek uči, kako se učiti. To pomeni, da zna organizirati svoj čas, poiskati in razvrstiti informacije, izbrati najustreznejše vire ter se odločati, ali bo delal samostojno ali v sodelovanju z drugimi. Pomemben del te kompetence je zavedanje lastnega učnega procesa – torej razumevanje, na kakšen način se učimo, kaj nam pri učenju pomaga in kje se pojavljajo ovire. Posameznik se tako nauči prepoznati priložnosti za učenje v različnih življenjskih okoliščinah in razvija strategije, kako premagati težave, ki se pojavijo na poti.

Učenje učenja pomeni tudi, da učenec gradi na preteklih izkušnjah in jih povezuje z novimi spoznanji. To lahko počne v šoli, doma, pri nadaljnjem izobraževanju, delu ali v vsakodnevnih situacijah. Ključnega pomena pa sta motivacija, ki daje energijo in voljo za nadaljevanje učenja, ter samozaupanje, ki posameznika opogumlja, da poskuša znova, tudi ko naleti na težave. S tem se kaže, da je učenje učenja več kot le šolska veščina – je osnova za vseživljenjsko učenje, saj omogoča stalno prilagajanje novim znanjem in okoliščinam. Ta opredelitev temelji na Evropskem referenčnem okviru ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje (2019), kjer je učenje učenja opredeljeno kot ena izmed temeljnih zmožnosti, potrebnih za uspešno učenje in razvoj v sodobni družbi. V didaktiki slovenščine se kompetenca učenje učenja kaže na različnih ravneh. Pri branju učenci ne osvajajo zgolj tehničnih spretnosti dekodiranja besedila, temveč razvijajo strategije, kako besedilo razumeti, razčleniti in kritično ovrednotiti. Naučijo se, da je smiselno med branjem postavljati vprašanja, iskati ključne informacije in povezovati novo znanje z že pridobljenim. S tem razvijajo zavedanje o lastnem načinu branja in prepoznavajo, katera strategija jim najbolj poma-

ga. Pri pisanju je poudarek na načrtovanju, strukturiranju in urejanju besedila. Učenci se naučijo, da je pisanje proces, ki vključuje osnutek, popravljanje in izboljševanje. To jim pomaga oblikovati veščine samorefleksije – razmišljajo o tem, kaj želijo povedati, kako bodo svoje misli zapisali in kako lahko besedilo izboljšajo. Tako se učijo organizirati svoje delo in vztrajati pri zahtevnejših nalogah. Pomembno je tudi sodelovanje v skupini, kjer učenci primerjajo svoje razumevanje besedila, razpravljajo o različnih interpretacijah in drug drugega usmerjajo pri pisanju. To spodbuja ne le učenje jezika, temveč tudi socialne spretnosti, ki so sestavni del kompetence učenje učenja. Motivacija in samozaupanje imata pri tem ključno vlogo. Če učenci doživijo uspeh pri branju in pisanju, pridobijo občutek lastne učinkovitosti, kar jih spodbuja k nadaljnjemu učenju. Zato je pri pouku slovenščine pomembno, da učitelj ustvarja podporno okolje, kjer so izzivi realni, a dosegljivi, in da učencem pokaže, da napake niso ovira, temveč priložnost za napredek.

V nadaljevanju naj spomnimo na primere didaktičnih pristopov, ki so se izkazali za učinkovite pri poučevanju drugega ali tujega jezika v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju ter so natančneje opisani v Baloh in Melinc (2023). Primerni so za začetno učenje jezika, skupni pozitivni učinki pa vključujejo lažje razumevanje in usvajanje besedišča, hitro širjenje besednega zaklada, spontano uporabo jezika tudi v nestrukturiranih dejavnostih ter integracijo novih konceptov v otrokov kognitivni in čustveni svet.

Med učinkovitimi pristopi je didaktični model »čarobne učiteljice« (Taeschner 2002), ki združuje jezik, gib, ritmiko, glasbo in vizualne elemente ter temelji na celostnem učenju s pomočjo domišljijskih zgodb. Podobno tudi pristop SMILE (Brumen 2004) vključuje vse štiri jezikovne spretnosti, motivacijo prek čutil, različne vrste inteligence po Gardnerju, longitudinalno utrjevanje jezikovnih struktur in čustveno podporo.

Omeniti še velja:

- TPR (Total Physical Response) ali CTO (celostni telesni odziv), kjer gre po Asherju za učenje jezika prek telesne govorice, giba in igre, s čimer se aktivirajo različni senzorični kanali, ter omogoča postopno vključevanje besed in povedi;
- igralne tehnike J. M. Artigala, kjer gre za dramatizacijo preprostih zgodb, v katerih vsak učenec aktivno sodeluje in se čustveno vživi v vlogo;
- pristop VAKOG: veččutno učenje, ki upošteva različne učne stile ter aktivira vid, sluh, gibanje, vonj in okus.

Ti pristopi so pokazali, da celostno, veččutno in igro vključujoče učenje učinkovito podpira jezikovni, kognitivni in čustveni razvoj otrok ter utrjuje sporazumevalne sposobnosti v različnih učnih kontekstih.

6 SPECIFIČNA UČNA NAČELA

Učenci imajo zelo različno (pred)znanje slovenščine. Pogovorno znanje slovenščine je pri učencih, ki izhajajo iz slovenskih družin, praviloma dobro. Pri učencih, ki izhajajo iz italijansko govorečih družin, pogosto, ne pa vedno, prihaja do nekoliko počasnejšega usvajanja jezikovnih pravil. Pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku torej vsi učenci ne napredujejo enako hitro in tudi ne enako uspešno. To narekuje potrebo po notranji diferenciaciji pri načrtovanju oblik in metod izvajanja pouka ter vrednotenja znanja. Če želimo spodbujati napredek vseh učencev, moramo upoštevati številne dejavnike, ki vplivajo na učne rezultate.

Prilagoditve predmetni učitelj vnaprej pripravi in načrtuje. Večina prilagoditev je didaktičnih in so sestavni del poučevanja, ki upošteva razlike med učenci (osredinjenost na učenca) in enake možnosti. Poleg didaktičnih pristopov je možno diferencirati tudi vsebine (besedila), cilje (obvezni, izbirni), samostojnost oziroma vodenost pri delu, pripomočke, vire, domače naloge in domače branje. Končni cilj individualizacije in diferenciacije je optimalni razvoj zmožnosti vsakega posameznega učenca.

Dobro je, da smo pozorni pri izbiri:

- učnih ciljev: izbiramo ustrezno taksonomsko raven cilja, ki ga želimo uresničiti, glede na učenčevo predznanje in zmožnosti (npr. nižja taksonomska raven pri bralnem razumevanju: učenec razbere temo besedila, osebe, kraj dogajanja);
- vnosnega besedila: izberemo besedilo, ki ustreza učenčevi stopnji dosežene sporazumevalne zmožnosti; besedila se med seboj razlikujejo glede na dolžino, temo, ki je bolj ali manj vezana na učenčev izkušenjski svet;
- okoliščin: sporazumevamo se v bolj ali manj predvidljivih okoliščinah (primer nižje zahtevnostne ravni pri govornem sporazumevanju: učenca tvorita dvogovorno besedilo po natančnih navodilih, v okviru znanega sobesedila in danih izrazov; primer višje zahtevnostne ravni: v pogovor se vključujeta brez predhodne priprave, po okvirnih navodilih);
- tipologije nalog pri preizkusih znanja: učenci rešujejo naloge po natančnih navodilih (nižja raven: naloge objektivnega tipa, vodeni dialog, vodeni krajši pisni sestavek itd.) ali bolj samostojno (višja raven: ustvarjalno tvorjenje besedila, problemsko reševanje nalog, izvirno preverjanje itd.);

- jezikovne ravni besedila: glede na doseženo sporazumevalno raven glavnine učencev v razredu obravnavamo besedilo z lažjimi ali zahtevnejšimi sporočanjskimi strukturami. Nujno je namreč, da učenci postopno usvajajo osnovne sporazumevalne vzorce in jezikovne strukture, ki jih utrjujejo v neposredni sporazumevalni rabi. Na tej stopnji učenja še ne uvajamo teoretičnih znanj o jeziku (npr. spreganja, definicij jezikovnih struktur, učenja slovničnih pravil na pamet itd.). Slovnične strukture in sporazumevalni vzorci so vedno umeščeni v sobesedilo (situacijska sobesedila).

Pri pouku uporabljamo komunikacijski pristop, torej učenje in poučevanje, ki razvija pet sporazumevalnih dejavnosti (poslušanje, govorjenje, govorno sporazumevanje, branje, pisanje). Te se v učnem procesu prepletajo in dopolnjujejo. Tak pristop poudarja na učenca osredotočeno sporočanje na vseh ravneh usvajanja jezika.

Po Žagarju (1996: 15) lahko didaktična načela razumemo kot osnovne smernice ali vodila, ki vplivajo na izbiro celotnega učnega procesa. Ta načela opozarjajo na bistvene značilnosti uspešnega pouka in svarijo pred različnimi pomanjkljivostmi v poučevanju. H kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela lahko prispevajo le, če jih učitelj upošteva pri izbiri učne snovi in metod dela, samem načrtovanju, izvajanju ter preverjanju in ocenjevanju znanja (prav tam).

V specialnih didaktikah slovenščine, didaktiki književnosti in didaktiki jezika se je v preteklosti v iskanju pravih metod z željo zagotoviti čim kakovostnejše vzgojno-izobraževalno delo zvrstilo veliko različnih metod, ki so izhajale iz uspešnih učnih praks, spoznanj in izkušenj ter njihovih nadaljnjih znanstvenih analiz. V poplavi priporočenih metod pa so po Skeli (2009: 13) učitelji vedno znova primorani izbirati, prilagajati in razvijati lastne teorije in prakse poučevanja, da bi bili pri svojem delu uspešni. Prilagajati jih je treba konkretnim učnim situacijam in ne smejo biti razumljena kot neposredni napotki za konkretno učenje in poučevanje.

Že leta 1996 je Žagar v svoji knjigi *Didaktika slovenskega jezika v osnovni šoli* opredelil nekatera didaktična načela, ki se še vedno omenjajo in povzemajo tudi v sodobnih didaktičnih razpravah, nanje pa se bomo v nekaterih vidikih naslanjali tudi v pričujoči monografiji o didaktiki slovenščine kot manjšinskega jezika.

Temeljna didaktična načela so po Žagarju (1996: 15) naslednja: načelo primernosti pouka razvojni stopnji učencev in postopnosti, načelo individualizacije in

diferenciacije pouka, načelo nazornosti, načelo aktivnosti in zavestnosti, načelo naslonitve izražanja in doživljanja učencev, načelo naslonitve knjižnega jezika na vsakdanji govor učencev, načelo prvenstva govorjenega jezika pred pisnim, načelo znanstvenosti in sistematičnosti ter načelo trajnosti znanja in stalnega samoizobraževanja.

6.1 Načelo primernosti pouka razvojni stopnji in značilnostim otrok na razredni stopnji

Vzgojno-izobraževalno delo vključuje dobro poznavanje razvojnih značilnosti otrok, njihovo telesno in duševno zmogljivost, le tako lahko učitelji vsako učno snov prilagodijo na način, da jo učenci na določeni razvojni stopnji lahko razumejo. V razvojni psihologiji učence razredne stopnje, torej med 6. in 11. letom starosti, uvrščamo v obdobje srednjega in poznega otroštva. Po Papalia, Olds in Feldman (2009) se posamezna razvojna področja povezujejo in vplivajo na druga, tako telesni razvoj vpliva na spoznavnega in psihosocialnega ter tudi psihosocialnega. Poznavanje razvoja otrok na razredni stopnji učiteljem pomaga pri razumevanju učencev, spodbujanju njihovega razvoja, prepoznavanju zaostanka za normami določenega starostnega obdobja, hitrejši zaznavi in pomoči ter oblikovanju modela poučevanja. Vsako učno snov je torej treba prilagoditi tako, da jo učenci na dani razvojni stopnji lahko razumejo, vseeno pa po Kramar (2009: 134) velja, da vedno prehajamo od lažjega k težjemu, od znanega k neznanemu, od preprostega k sestavljenemu, od bližnjega k daljnemu in od konkretnega k abstraktnemu.

V osnovni šoli se spreminjajo telesna razmerja, še naprej pa se, tako kot v zgodnjem otroštvu, razvijajo motorične sposobnosti, tudi drobnogibalne, ki so potrebne za šolsko delo, med drugim tudi za opismenjevanje (Marjanovič Umek, Zupančič 2004). V obdobju srednjega in poznega otroštva osrednjo vlogo v življenju otrok pridobivajo vrstniki, pojavlja se sposobnost empatičnega doživljanja. Po Rot Vrhovec (2020) je pomemben način učenja empatije tudi učiteljevo nesebično in empatično vedenje. Otroci v tem starostnem obdobju potrebujejo veliko pohval in priznanj, težko se sprijaznijo s porazom in so občutljivi na kritiko in posmeh. Pri vrstniški igri si posameznik priljubljenost pri vrstnikih pridobi tudi s predlaganimi idejami zgodb, ki so zanimive za druge vrstnike, in s sposobnostjo vodenja skupine. Sporazumevanje med otroki pri organizaciji igre in reševanju problemov imenujemo metakomunikacija (Marjanovič Umek, Zupančič 2004). V tem obdobju so otroci že zmožni sklepanja

o zapletenih socialnih situacijah ali logičnega mišljenja, ki pa je po Marjanovič Umek in Zupančič (2004) še vedno vezano na konkretno predstavljive predmete, dogodke in pojave, nimajo pa še miselne sposobnosti za sklepanje na osnovi domnev. Pri tem Papalia, Olds in Feldman (2009) menijo, da otroci v tej starosti, torej v osnovni šoli, pri osmih oziroma devetih letih, razvijejo sposobnost logičnega mišljenja, ne pa še abstraktnega. Pri spoznavnem razvoju otrok v tem starostnem obdobju imajo velik vpliv družbeni dejavniki in socialna interakcija. Velik pomen socialnega učenja je v svoji teoriji izpostavil Vigotski, glavno izhodišče njegovega dela je bilo medsebojno delovanje mišljenja in jezika, menil je namreč, da je mišljenje ponotranjeni jezik (Dolya, Palmer 2005). V prvih treh letih gre po Vigotskem za predintelektualni socialni govor, ko jezik in mišljenje nista povezana, v obdobju od tretjega do sedmega leta starosti se jezik uporablja ob dejavnostih na glas, nad sedmim letom starosti pa gre za območje proksimalnega razvoja, ki opredeljuje tiste funkcije, ki še zorijo (Brown 2008). Razvoj mišljenja je v veliki meri odvisen od otrokove jezikovne zmožnosti, zato je to ena najpomembnejših nalog vzgojno-izobraževalnega dela.

6.2 Notranja učna diferenciacija, individualizacija in personalizacija pouka slovenščine

Razredi v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji so izrazito jezikovno heterogeni, zlasti v osnovni šoli je velik razkorak med jezikovno zmožnostjo otrok v slovenščini. Učitelji se soočajo z vprašanjem, kako organizirati pouk, da bo v največji meri upošteval značilnosti, sposobnosti, interese in potrebe vsakega učenca posebej. Diferenciranje prinaša s seboj tudi vprašanja namenov, ciljev in kriterijev razvrščanja učencev, učinkovitosti posameznega načina diferenciranja, pa tudi posledic, ki jih ima lahko diferenciranje na doseganje ciljev in socialno segregacijo učencev (Kalin 2016).

Smernice krovno določajo cilje na ravni predmeta v programu, te cilje pa je mogoče prilagajati na institucionalni in individualni ravni. Z vidika pravičnosti in učinkovitosti je v sodobnem pouku nujno upoštevati raznolikost učencev, njihove sposobnosti, interese in učne stile. Diferenciacija pomeni uporabo različnih strategij, s katerimi učitelj prilagaja naloge posameznim učnim zmožnostim. Na primer: učenci z večjo potrebo po strukturi dobijo bolj vodene naloge, medtem ko se učencem, ki so že osvojili temeljne cilje, ponudijo zahtevnejše izzive.

Poseben poudarek se namenja tudi individualizaciji, pri čemer se učencem omogoča oblikovanje lastnih projektov, prilagojenih njihovim interesom in

zmožnostim. Nadarjeni učenci lahko razvijajo obsežnejše raziskovalne projekte ali ustvarjalne naloge, medtem ko učenci z učnimi težavami prejmejo dodatno podporo, na primer v obliki individualnih vaj, prilagojenih gradiv ali individualnih konzultacij. Tak pristop ne prispeva le k uspešnosti posameznikov, temveč tudi k večji motivaciji in občutku vključenosti vseh udeležencev učnega procesa

Diferenciacijo in individualizacijo pogosto omenjamo skupaj, vendar ju ne smemo enačiti, diferenciacija namreč zajema učne in druge razlike učencev le v okviru manjše učne skupine relativno enakih zmožnosti, individualizacija pa mora upoštevati in zadovoljiti učne in druge razlike posameznika in ne le skupine (Blažic idr. 2003: 216).

Notranja diferenciacija

Za notranjo diferenciacijo je značilno, da znotraj heterogene skupine upošteva potrebe, želje in individualne zmožnosti učencev. Po Strmičnik (1990: 50) pri notranji diferenciaciji ostajamo pri skupnih temeljnih vzgojno-izobraževalnih smotrih, pri razmeroma enakem učnem tempu in napredovanju, so pa pri tem posamezni učni dejavniki, zlasti učni cilji, učna vsebina, sredstva, metode, didaktično vodenje, učni čas, sodelovanje učencev ipd., tako zastavljeni, da občasno in za krajši čas odstopajo od skupnega učnega poteka, vendar se vanj vedno znova vračajo, predvsem v primerih, ko se občasno učence razdeli v bolj homogene učne skupine. Vseeno je treba upoštevati, da je notranja diferenciacija organizacijski ukrep, ki zahteva tehten premislek o časovni zasnovi ure, metodah poučevanja in učnem gradivu, predvsem pa ustrezno usposobljenost učiteljev.

Po Veljić (2001: 52) notranja diferenciacija omogoča učencem vključevanje v dve različni nivojski skupini, kjer glede na svoje sporazumevalne sposobnosti lahko rešujejo naloge na dveh težavnostnih nivojih, naloge pa so znotraj skupin še dodatno diferencirane in individualizirane. Pri tem je zelo pomembna usposobljenost učiteljev, ki poučujejo slovenščino, za prepoznavanje razlik med učenci, in sicer njihove jezikovne in recepcijske zmožnosti, njihovega horizonta pričakovanja, motivacije, bralne zmožnosti in bralnega interesa ter odnosa do branja. Ob poudarjenem izobraževalnem vidiku ne smemo zanemariti pomena medsebojnih interakcij med učenci in vzgojnega vidika, ki lahko poleg osnovne funkcije osebnostnega oblikovanja posameznika posredno pomembno vpliva na nivo pričakovanj, samopodobo ter odnos do izobrazbe in znanja (Kalin 2016). V različnih raziskavah (Walberg 2003; Marzano 2000; Kalin 2016) so izkazali največji učinek na proces učenja aktivna vključenost učencev v proces pouka, sprotne, prilagojene povratne informacije in podkrepitve, torej aktivno upoštevanje in vključevanje vsakega posameznika.

V primerjavi z zunanjo diferenciacijo je prednost notranje učne diferenciacije ta, da učenci ostajajo skupaj v heterogeni skupini, socialna povezanost je tako med njimi večja in s tem je tudi zmanjšana možnost socialne stigmatizacije. Učitelji notranjo diferenciacijo organizacijsko lažje izpeljejo kot zunanjo, vseeno pa to pomeni zanje veliko vnaprejšnje priprave za izvedbo pouka ob modoficiranih učnih metodah in kombiniranju različnih učnih metod in oblik, predvsem pa tudi ob upoštevanju osebnostnih lastnosti in zmožnosti učencev.

Pri notranji diferenciaciji morajo učitelji učne vsebine prilagoditi in so posledično tudi bolj pozorni pri doseganju učnih ciljev. Pri individualizaciji pouka morajo učitelji upoštevati specifike posameznika, njegove interese, sposobnosti in zmožnosti. Učitelji morajo pri notranji diferenciaciji in individualizaciji pouka še bolj natančno poznati učne vsebine, obseg in globino, kombiniranje in modificiranje učnih metod, imeti pa mora tudi vsaj osnovna znanja s področja razvojne psihologije in posledično tudi zakonitosti učenja.

Individualizacija pouka

V strokovni literaturi (Strmičnik 1993; Blažič idr. 2003; Mihelič, Zore 2021) je učna individualizacija opredeljena kot učno načelo, kjer gre za spreminjanje tempa, metod poučevanja in ravni zahtevnosti ter se pouk prilagaja potrebam posameznega učenca. Učni cilji in vsebine tako variirajo glede na učenčeve sposobnosti, ob tem pa lahko učenci s pomočjo individualizacije skozi učne materiale in tehnike napredujejo z različno hitrostjo glede na svoje potrebe in zmožnosti. To konkretno pomeni, da se lahko učenci pri obravnavi določene teme zadržijo dlje, drugi pa jo lahko morebiti celo preskočijo. Individualizacija tako ne upošteva le učnih razlik skupine, ampak vsakega posameznika.

Če smo se pri diferenciaciji osredotočili na procesno prilagoditev pouka, je individualizacija bolj usmerjena v kakovost učnega procesa. Blažič in drugi (2003: 216) navajajo, da tako diferenciacija kot individualizacija temeljita na predpostavki, da se učenci med skupinami bolj ali manj razlikujejo po učni dojemljivosti in tudi po vsebinski učni zahtevnosti. Tako pri notranji diferenciaciji kot pri individualizaciji je v ospredju težnja, da ohranjata naravno heterogene razrede in oddelke.

Personalizacija

Z ustreznim modificiranjem učnega okolja, dejavnosti, učnega dialoga ter ob tem tudi učnih vsebin, materialov, učnih vprašanj in virov je vedno pogostejša tudi personalizacija vzgojno-izobraževalnega dela kot odgovor na izzive današnjega šolstva. Po Mihelič in Zore (2021) premišljena navodila za delo, način učenja glede na ravni mišljenja, vrste vprašanj, vrsto interakcije, učni tempo in predstavitve ter ponazoritve lahko vodijo v ustrezno personalizacijo pouka, ob tem pa morajo biti jasno začrtani tudi rezultati oziroma učni izdelki, vrste dosežkov, rok izvedbe in nazadnje tudi vrsta evalvacije.

Personalizacija pouka se osredotoča na učne potrebe učencev ter se prilagaja njihovim učnim izborom in specifičnim interesom. Mihelič in Zore (2023) navajata, da »personalizacija kot koncept izhaja iz prostora, ki v ospredje predstavlja učenje, medtem ko pouk in poučevanje razume kot nekakšen servis učenju; učenec je odgovoren za svoje učenje, učitelj mu bolj ali manj asistira. To seveda pomeni, da se lahko v popolnoma personaliziranem okolju učni cilji, vsebine, metode in tempo med seboj razlikujejo.« Pri personalizaciji pouka v središče učenja torej postavimo učenca in ga tudi vključimo v načrtovanje, zavedati se mora vzrokov učenja, skupaj z njim načrtujemo izobraževalne cilje, kar povežemo tudi z razvijanjem spretnosti reševanja težav vsakega učenca.

6.3 Formativno spremljanje

Diferenciacija in individualizacija ter tudi personalizacija so kakovostna orodja formativnega spremljanja, saj spodbujajo vseobsežnost in kritično mišljenje, motivirajo zvedavost in domišljijo ter krepijo spajanje različnih področij (Mihelič, Zore 2021). Formativno spremljanje razumemo kot most med procesoma učenja in poučevanja, pri tem imata glavno vlogo razvijanje učenčeve sposobnosti samovrednotenja in podajanje povratnih informacij. V procesu formativnega spremljanja se izkaže samoiniciativnost učencev, njihova aktivnost in vključenost v učni proces. Učitelj učenca v tem procesu vodi in usmerja, ga popelje do znanja, vodi skozi informacije in tudi usmerja, kaj naj z njimi počne, pri čemer morata sproti nadzirati, ali so cilji učenja razumni in uspešno napredujeta.

Glavno vodilo kakovostnega učenja je pridobivanje povratne informacije z namenom, da bi učenec svoje učenje in znanje izboljšal. Mihelič in Zore (2023) opozorita, naj povratno informacijo vedno sporočamo v obliki sendviča, naj

ne vključuje presojanja, ampak konkretne pozitivne in tudi negativne zaznave, negativen vpliv, želje in priporočila ter pozitivne spremembe. Brodnik (2017: 19) svetuje, da učencu opišemo, kaj točno je počel, kaj naj spremeni in kakšne pozitivne spremembe bodo nastale, če bo upošteval predloge. Povratna informacija mora biti vedno pravočasna, jasna in predvsem rahločutna. Evalvacijo lahko učenec dobi tudi od sošolcev, usmerjena pa naj bo v izboljševanje učenja in medsebojno podporo.

Formativno spremljanje vodi v večjo vpetost učencev v proces učenja, spodbuja njihovo odgovornost za lastno učenje in znanje, učitelj pa je v vlogi mentorja odgovoren za njihovo znanje. Skupaj iščejo pot za doseganje učnih siljev, prilagojeno predznanju in motivaciji učencev.

Brodnik (2015) navaja, da so izkušnje učiteljev, vključenih v projekte večletnega kontinuiranega formativnega spremljanja in vrednotenja znanja, pokazale izboljšanje strategij učenja in poučevanja, povečale kakovost znanja ter predvsem vplivale na večjo odgovornost učencev za lastno učenje in znanje.

6.4 Jezikovni asistenti

Jezikovni asistenti se vključujejo v vzgojno-izobraževalno delo šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Sodelovanje poteka v okviru projekta Dvig kakovosti dvojezičnega šolstva za italijansko narodno skupnost ter slovensko narodno skupnost v Italiji, nosilec katerega je Obalna samoupravna skupnost italijanskih narodnosti (Can Costiera). Od leta 2013 so jezikovni asistenti v sklopu tega projekta vključeni v pedagoški proces zlasti na predšolski stopnji in v osnovni šoli, občasno vse do drugostopenjskih srednjih šol. Perenič (2006: 48) in Gomboc Čeh (2020: 246) jezikovnega asistenta opišeta kot učitelja, ki preživi določeno časovno obdobje, v povprečju eno do dve šolski leti, v tuji državi, v kateri se poučuje jezik, katerega rojeni govorec je, tako da strokovno sodeluje in pomaga pri pouku tega istega jezika. Jezikovni asistent prevzema manjše ali večje skupine, nudi individualne inštrukcije in širi vedenje o jeziku, literaturi in kulturi svojega naroda z namenom posredovanja metainformacij v prid razvijanja jezikovne zmožnosti (Gomboc Čeh 2020: 246).

Če izhajamo iz ugotovitve, ki smo jo v monografiji že navedli, in sicer da imajo osrednjo vlogo pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti mladih v slovenski narodni in jezikovni skupnosti v Italiji vzgojno-izobraževalne ustanove, pri katerih

sta ključnega pomena ustrezna zasnova pouka in usposobljenost vzgojiteljev in učiteljev (Melinc Mlekuž 2019: 68), lahko k spodbujanju in razvijanju sporazumevalne zmožnosti v slovenščini veliko pripomorejo tudi jezikovni asistenti. Preden jezikovni asistenti začnejo sodelovati s šolami, je priporočljivo, da se dobro seznanijo s sociolingvistično podobo slovenske skupnosti in operativne cilje pri pouku slovenščine prilagodijo naslovnikom. Cilj pouka slovenščine je tudi s sodelovanjem jezikovnih asistentov učence usposobiti v kritične uporabnike slovenskega jezika, ki bodo v naboru jezikovnih sredstev znali izbrati pravilne in primerne okoliščinam rabe (prav tam: 69). Vloga jezikovnega asistenta se kaže predvsem v izvajanju komunikacijske oblike pouka, v katero vključuje vse učence, govorce na različnih ravneh znanja. Temeljni cilj dejavnosti, ki jih izvaja jezikovni asistent, je tako po Gomboc Čeh (2020: 249) prek akcijsko usmerjenega pristopa razvijati zmožnosti sporazumevanja v knjižni slovenščini o vsakdanjih temah v značilnih formalnih in neformalnih okoliščinah, in to predvsem v obliki ustnega sporazumevanja ob opornih točkah, pisni predlogi in vizualnih pripomočkih. Izbor učnega gradiva mora jezikovni asistent prilagajati jezikovno heterogeni skupini, pri individualnem delu z učenci, ki jim je slovenščina tuji jezik, pa pouk slovenščine prilagoditi po vzoru didaktike slovenščine kot drugega/tujega jezika.

Eden od ciljev pouka slovenščine je tudi razvijanje kulturne in medkulturne zmožnosti. Formalno in neformalno delovanje jezikovnega asistenta na slovenskih šolah v Italiji je hkrati tudi priložnost za pogovor o sodobnih pogledih na slovensko kulturno produkcijo, poznavanje in razumevanje kulturnih pojavov ter kritično razmišljanje.

7 INKLUZIVNE PRAKSE V OSNOVNIH ŠOLAH S SLOVENSKIM UČNIM JEZIKOM V ITALIJI

V šolah v Italiji, vključno s šolami s slovenskim učnim jezikom, velja popolna integracija oziroma odstranitev vsakršne segregacije otrok s posebnimi potrebami. Po Mezgec (2023: 170) je bil namen reforme iz sedemdesetih let 20. stoletja prenesti skrb za otroke s posebnimi potrebami na medicinske, pedagoške in socialne službe lokalne skupnosti ter s tem preseči njihovo institucionalizacijo. To je privedlo do zaprtja šol s prilagojenim programom in vključitve otrok s posebnimi potrebami v redne šolske programe, ohranili so se le še posebne šole za otroke z motnjo v duševnem razvoju in za senzorično ovirane ter zavodi za slepe in gluhe otroke (Anžić 2010; Mezgec 2023).

Po Mezgec (2023) se obravnava otrok s posebnimi potrebami razlikuje glede na to, ali gre za oblike invalidnosti (Zakon št. 104/92), primanjkljaje na posameznih področjih učenja, kamor spadajo na primer težave s hiperaktivnostjo, motnje pozornosti idr. (Zakon št. 53/2003 in Zakon št. 170/2010), ali pa gre za primanjkljaje, ki izhajajo iz socioekonomskih, jezikovnih in kulturnih dejavnikov (Zakon št. 53/2003 in Ministrska navodila z dne 12. 12. 2012). Učenci iz drugih dveh skupin na šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji niso upravičeni do učitelja za dodatno učno pomoč, ampak samo do individualnega programa in prilagoditev, ki jih pripravijo razredni učitelji. Učencem z obliko invalidnosti je dodeljen pomožni učitelj. Po zakonski uredbi številka 66/2017 učencem izdajo pristojne zdravstvene komisije dokumentacijo, na osnovi katere jim morajo strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju pripraviti individualni program.

V šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji ni predvidena svetovalna služba, nimajo specialnih pedagogov, defektologov ali psihologov, take storitve so v pristojnosti zdravstvenih služb in se izvajajo zunaj šole. Učitelji se v zadnjem času vedno pogosteje soočajo s pripravo individualnih načrtov za otroke s posebnimi potrebami, a za to pogosto niso dovolj usposobljeni.

Pouk slovenščine in učenci s posebnimi potrebami

Raziskave (Gregorič 2011; Kremesec 2011), ki zajemajo intervjuje z učitelji, kažejo, da se inkluzija v vzgojno-izobraževalnem delu razume kot fizično vklju-

čevanje učencev s posebnimi potrebami, manj pa kot proces spodbujanja otrokovih potencialov in pomoč na šibkih področjih ter razvijanja samostojnosti z vključevanjem socialnega okolja (Gregorič 2011). Učitelji poudarjajo in opozarjajo, da se ne čutijo dovolj usposobljene za ustrezno izvajanje inkluzije, ker preslabo poznajo to področje. Po Žbogar (2013) učitelji niso dovolj usposobljeni za svetovanje staršem, ne znajo prepoznati težav otrok, niso usposobljeni za prilagajanje učnih metod in načinov dela, niti ne prepoznajo njihovih močnih področij pri pouku in niso usposobljeni za spremljanje in preverjanje napredka učencev s posebnimi potrebami, število otrok z odločbo o usmeritvi pa se vsako leto povečuje. Šola je otrokom s posebnimi potrebami dolžna izdelati individualizirani program, v katerem se določijo oblike dela na posameznih področjih, način izvajanja, prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka. Po Gregorič (2011) in Žbogar (2013) se učitelji pri pouku slovenščine najpogosteje soočajo s težavami otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, velike težave opažajo na področjih branja, pisanja in pravopisa, težave pa se potem posledično odražajo tudi pri interpretiranju besedil in povezovanju informacij. Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, pri katerih se zaradi znanih ali neznanih motenj v delovanju osrednjega živčevja pojavijo razvojne težave v zvezi s pozornostjo, pomnjenjem, mišljenjem, koordinacijo, razvojem socialnih sposobnosti in emocionalnim dozorevanjem ter se kažejo tudi težave v zvezi z branjem, pisanjem, pravopisom in računanjem. Po Žbogar (2013) in Nagode (2008) pojem primanjkljaji na posameznih področjih učenja označuje raznoliko skupino primanjkljajev, ki se kažejo kot zaostanek v zgodnjem razvoju in/ali kot izrazite težave na katerem koli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje. Po Žbogar (2013) imajo otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in govorno-jezikovnimi motnjami največ težav z branjem in razumevanjem besedila, težave se stopnjujejo pri obravnavi poezije, identifikaciji s književnimi osebami, pisanju poustvarjalnih besedil, samostojnem tvorjenju obnove besedila itd.

Ministrska odredba iz leta 2012 določa, da imajo vsi učenci z učnimi težavami pravico do individualizacije pouka. Učitelji jim morajo zagotoviti ustrezne prilagoditve, prilagojeno izvajanje programa in dodatno strokovno pomoč. Vzgojno -izobraževalne potrebe se razprostirajo od lažjih do težjih in se delijo na nekaj podskupin, ki pa jih med seboj zaradi pogostih kombinacij težav in interakcijskih vplivov ni vedno mogoče ostro ločevati. Specifične razvojne motnje, h katerim se uvrščajo specifične učne težave (SUT, zakon 170/2010), motnje na področju nebesednih, koordinacijskih in motoričnih spretnosti, motnje pozornosti in hiperaktivnost, specifični primanjkljaji na govornem področju in mejne učne sposobnosti.

Učenci s primanjkljaji na področju branja, pisanja in pravopisa

Specifična motnja branja in pisanja je disleksija, kjer prihaja do prepleta zmožnosti in težav, ki vplivajo na učni proces branja in/ali pravopisa in pravilnega pisanja. Po Nagode (2008) in Žbogar (2013) se lahko spremljajoče težave pojavljajo na področju hitrosti predelovanja informacij, kratkoročnega spomina, pravilnega zaporedja, slušne in/ali vidne zaznave, ustnega izražanja in motoričnih spretnosti.

Največje težave se po Žbogar (prav tam: 75) pri dislektikih kažejo na naslednjih področjih učenja:

- branje: počasnost, slabo razumevanje, slabo dekodiranje novih besed, težave z izgovorjavo prebranih besed, hitrostjo in tekočnostjo, pomnjenjem podrobnosti, zbranostjo, zmožnostjo ohranjanja pozornosti na prebrano med branjem ter s hitrostjo in jasnostjo pisave;
- pisanje: slaba pisava, pravopisne napake, težave pri pravilnem zapisu in tehniki pisanja, slaba struktura povedi, težave s hitrostjo/jasnostjo, zamenjave črk, zamenjava vrstnega reda, težave pri ustvarjalnem pisanju;
- komunikacija: težave z izražanjem, slabo razumevanje jezika, iskanje besed za ustno in pisno izražanje, splošno jezikovno razumevanje, daljši čas odzivanja, počasen in premišljen govor, težave pri iskanju besed (Nagode 2008: 17–19, Žbogar 2013).

Dislektični otroci imajo težave vidnega in slušnega razločevanja, zamenjujejo ali ne prepoznajo črk in glasov, ki so med seboj podobni, pri branju so to na primer črke b in d, g in p, b in p, d in g, a in e, m in n, n in h, kar spada pod vidni tip napak. Pri pisanju po nareku pa zamenjujejo predvsem črke t in d, p in b, k in g, s in z, e in i, kar spada pod slušni tip napak. Pogoste so tudi težave razčlenjevanja, ko pride do izpuščanja posameznih črk, in težave povezovanja glasov. Ta se odraža v tem, da otrok bere posamezne črke in jih nato spoji v besedo, bere posamezne črke in jih ne zna spojiti v besedo, prebere posamezne črke in besedo prebere z ugibanjem. Velikokrat se pojavijo tudi težave sledenja zaradi okvarjenega vida, na primer premeščanje ali izpuščanje črk ali zlogov, preskakovanje vrstic ipd. Velike težave so tudi pri avtomatizaciji branja in pisanja, ko otrok kljub vajam bere počasi, ritem branja je moten, nekaj časa bere hitro, nato

počasi, med pisanjem se ustavlja, ne upošteva pravopisnih pravil, med tihim branjem premika ustnice. Pogoste so tudi težave s pomnjenjem, motnje pozornosti in koncentracije, težave z orientacijo ter težave z grafomotoriko (Žbogar 2013: 75–76).

V priporočilih Društva Bravo, ki je društvo za pomoč otrokom s specifičnimi učnimi težavami, lahko preberemo, naj pri pouku z dislektičnim učencem uporabljamo zaokrožene črke, razločne in čitljive, črke naj si ne sledijo tesno ena za drugo, ležeči tisk ni priporočljiv, najustreznejša nabora črk sta Arial in Comic Sans, primerni so tudi Verdana, Helvetic, Takoma in Trebucket. Besedilo naj bo levo poravnano, razmik med vrsticami naj bo od 1,5 do 2. Velikost pisave naj bo najmanj 12 in največ 18 pt. Male tiskane črke so bolj berljive od velikih tiskanih, ker s svojimi repki in zankami nad in pod črto poudarjajo svojo obliko. Priporoča se barvni papir brez leska. Priporočljiv je okrepljen temnozelen tisk na rumenem, krem, svetlozelenem ali sivobelem papirju (Žbogar 2013). Pomembni sta tudi primerna razporeditev strani in ustrezna vizualna podoba, ne sme biti preveč informacij. Navodila naj bodo zapisana na krepki način, razporejena na več enostavnejših sklopov. V tem poglavju smo se osredotočili samo na specifično motnjo branja in pisanja, ki je pri pouku slovenščine najbolj pogosto izražena, bolj poglobljene in znanstveno relevantne podatke o inkluzivnih praksah najdete pri M. Ozbič (2012, 2023).

8 STANDARDI ZNANJA

Pri oblikovanju standardov znanja pri predmetu slovenščina v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji smo izhajali iz osebnih učnih načrtov učiteljic, sodelujočih v delovni skupini in udeleženih v izobraževalnem programu *Slovenščina v osnovni šoli: načrtovanje pouka in didaktične strategije*, kurikularnih smernic *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Ministero dell'Istruzione dell'Universita della Ricerca 2012), dokumenta *Program osnovna šola – slovenščina. Učni načrt.* Posodobljena izdaja (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo 2018), *dokumenta Učni načrt za predmet slovenščina kot prvi jezik (J1) na primarni stopnji izobraževanja v sistemu Evropske šole* (2017), dokumenta *Učni načrt za predmet slovenščina kot dodatni jezik na primarni stopnji Evropske šole Ljubljana* (2018), dokumenta *Učni načrt za italijanščino kot drugi jezik v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre* (2011), dokumenta *Skupni evropski jezikovni okvir za učenje, poučevanje in preverjanje/ocenjevanje jezikov* (SEJO 2001) ter predvsem iz osnutka novih smernic *Nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2025), ki bodo od šolskega leta 2026/27 nadomestile smernice, sprejete novembra 2012.

8.1 Standardi znanja pri pouku slovenščine v 1., 2. in 3. razredu

Usvajanje jezika temelji na načelih naravnega pristopa ob stalnem upoštevanju otrokovega čustvovanja, miselnega in socialnega razvoja, poteka nezavedno in celostno, zasnova jezikovnega pouka pa je komunikacijska.

Učitelj se sporazumeva z učencem čim bolj naravno, s primernimi besedili, ki spodbujajo otrokovo radovednost, domišljijo in interes. Izhajati mora iz predpostavke, da je razumevanje jezika pogoj za njegovo usvajanje. Če učitelj poved v slovenščini umesti v otroku znani kontekst ali okoliščino in jo podpre z nebesednimi ponazorili, jo bo hitreje razumel, z lahkoto ponovil in pomnil.

Poslušanje, spraševanje, odgovarjanje, dopolnjevanje in povzemanje, opisovanje in pripovedovanje so naloge, ki jih učenci opravljajo z govorom, petjem, gibanjem ali likovnim izražanjem.

JEZIK (slovnica)

Učenec ima razvito jezikovno, narodno, kulturno in medkulturno zavest.

Predstavi okoliščine za rabo knjižnega jezika.

Učenec ima razvito zmožnost pogovarjanja.

Pokaže jo tako, da:

– smiselno sodeluje v pogovoru in pri tem uresničuje načela ustreznega pogovarjanja.

Učenec ima razvito zmožnost poslušanja neumetnostnih besedil.

Pokaže jo tako, da:

– pozorno posluša besedilo;
– povzame temo besedila in ustno obnovi besedilo.

Učenec ima razvito zmožnost govornega nastopanja.

Pokaže jo tako, da:

– samostojno govorno nastopi z napovedano temo in besedilno vrsto (predpisano s tem učnim načrtom; govorni nastop nastane v sodelovanju z učiteljem, lahko medpredmetno) ter tvori smiselno in razumljivo besedilo, govori razločno in čim bolj knjižno.

Učenec ima razvito zmožnost branja in pisanja neumetnostnih besedil.

To pomeni, da:

– do zaključka 2. razreda usvoji tehniko branja kratkih besedil, napisanih s tiskanimi (in pisanimi) črkami, ob zaključku 3. razreda pa tekoče bere svoji starosti primerna besedila, spoznavni, sporazumevalni in recepcijski zmožnosti ustrezna besedila, napisana s tiskanimi in pisanimi črkami;
– svoje razumevanje prebranega besedila pokaže tako, da:
    - ustno (in pisno) določi okoliščine nastanka dopisa (npr. sporočevalca, naslovnika, kraj, čas) in sporočevalčev namen;
    - v seznamu najde določene podatke;
    - ustno (ali pisno) povzame temo besedila in bistvene podatke;
    - ustno (ali pisno) svoji kognitivni zmožnosti ustrezno predstavi/povzame besedilo;
– ob zaključku 2. razreda piše s tiskanimi (in pisanimi) črkami kratka besedila, ob zaključku 3. razreda pa piše s pisanimi črkami besedila, ki jih je postopoma spoznal/a med poukom; njegova pisava je čitljiva.

Učenec ima razvito jezikovno in slogovno zmožnost.

Poimenovalno zmožnost pokaže tako, da:

– poimenuje bitja, predmete, dejanja ipd. s knjižnimi besedami, besednimi zvezami (pozor na interference, kalke ipd.);
– k danim besedam doda knjižne besede iz danega tematskega polja, knjižne protipomenke, sopomenke, podpomenke in nadpomenke;
– tvori knjižne pomanjševalnice, ljubkovalnice, ženski par moškemu poimenovanju in obratno ter samostalniške in pridevniške izpeljanke tistih vrst, ki jih je spoznal/a pri pouku.

Skladenjsko zmožnost pokaže tako, da:

– v pomensko ustreznih povedih predstavi dejanja;
– v pomensko ustreznih povedih predstavi kronološko povezana dejanja – pri tem izrazi njihov čas glede na čas sporočanja in glede na časovno razmerje do drugih dejanj (koncept časa);
– sprašuje po položaju in premikanju bitij ali predmetov;
– v pomensko ustreznih povedih predstavi položaj in premikanje bitij ali predmetov (koncept prostora);
– v pomensko ustreznih povedih predstavi stopnjo lastnosti bitij ali predmetov na sliki (stopnje predstavi z opisno ali obrazilno stopnjevanimi pridevniki);
– v pomensko ustreznih povedih predstavi količino bitij ali predmetov;
– v povedih uporablja samostalnike in pridevnike v pravilni spolski, številski in sklonski obliki, glagole v pravilni osebni, časovni in naklonski obliki (učitelj ga postopno in dosledno uvaja ter spodbuja k samostojni pravilni rabi).

Pravorečno zmožnost pokaže tako, da:

– med govornim nastopanjem govori čim bolj knjižno in razločno.

Pravopisno zmožnost pokaže tako, da:

– pravilno piše besede z nekritičnimi glasovi;
– piše predlog ločeno od naslednje besede;
– piše nikalnico ločeno od glagola;
– piše začetek povedi z veliko začetnico;
– pravilno piše slovenska lastna imena bitij;
– pravilno piše svojilne pridevnike, izpeljane iz lastnih imen;

– pravilno piše bližnja in znana slovenska zemljepisna lastna imena;
– pravilno uporablja končna ločila (piko, vprašaj, klicaj).

Slogovno zmožnost pokaže tako, da:

– v svojih besedilih in v besedilih drugih prepozna neustrezne (tj. neknjižne) besede in besedne zveze ter jih zamenja z ustreznejšimi (tj. s knjižnimi) sopomenkami;
– uporabi okoliščinam ustrezen izrek oziroma ustrezno besedo;
– vrednoti vljudnost danih izrekov in jih po potrebi zamenja z vljudnejšimi.

Metajezikovno zmožnost dokaže tako, da:

– v nalogah prepozna jezikovne pojme, ki jih je srečal v besedilih pri jezikovnem pouku.

KNJIŽEVNOST

Učenec ima skladno s cilji iz tega učnega načrta razvito zmožnost sprejemanja umetnostnih besedil in zmožnost tvorjenja besedil o umetnostnih besedilih in ob njih.

Zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnih besedil pokaže tako, da:

– pove, o čem govori prebrano umetnostno besedilo (podrobno povzame njegovo vsebino);
– pove, kdo so glavne književne osebe in kakšna je njihova vloga v besedilu;
– pove, kje in kdaj se zgodba dogaja.

Zmožnost predstavljanja književne osebe, vživljanja vanjo, poistovetenja z njo in privzemanja njene vloge pokaže tako, da:

– sodeluje v (skupinski) dramatizaciji/igri vlog proznega in pesniškega besedila;
– poimenuje izbrano književno osebo;
– govorno (ali pisno) izrazi domišljijsko predstavo književne osebe.

Zmožnost doživljanja in razumevanja književnega prostora in časa pokaže tako, da:

– ubesedi svojo predstavo dogajalnega prostora – pri tem dopolni avtorjev »opis« s svojo domišljijo;

– ubesedi svojo domišljijsko predstavo dogajalnega prostora;
– prepozna dogajalni čas (nekoč – danes).

Zmožnost doživljanja in razumevanja dogajanja in teme pokaže tako, da:

– odgovarja na vprašanja o temi in vsebini;
– predstavi/ubesedi književno dogajanje.

Zmožnost doživljanja in razumevanja gledališke/lutkovne predstave, radijske igre, risanke pokaže tako, da:

– sodeluje v igri vlog;
– našteje osebe lutkovne/gledališke predstave in odgovori na vprašanja, kaj se je zgodilo in zakaj se je kaj zgodilo.

8.2 Standardi znanja pri pouku slovenščine v 4. in 5. razredu

JEZIK

Učenec ima razvito jezikovno, narodno, kulturno in medkulturno zavest.

Pokaže jo tako, da:

– prepozna svoj prvi in drugi jezik ter okoliščine rabe;
– predstavi vlogo slovenščine v svojem življenju;
– predstavi okoliščine za rabo knjižnega in neknjižnega jezika.

Učenec ima skladno s cilji iz tega učnega načrta razvito zmožnost dvosmernega sporazumevanja. Pokaže jo tako, da:

– smiselno sodeluje v pogovorih ter pri tem uresničuje značilni slog dane vrste pogovora in temeljna načela ustreznega pogovarjanja.

Učenec ima skladno s cilji tega učnega načrta razvito zmožnost enosmernega sporazumevanja.

Pokaže jo tako, da:

– pozorno posluša neumetnostna besedila;
– tekoče in primerno hitro tiho bere neumetnostna besedila;

Svoje **razumevanje poslušanega oziroma prebranega besedila** pa dokaže tako, da:

– določi družbeno vlogo sporočevalca in njegov namen;
– povzame temo, podteme in bistvene podatke ter povzetek strukturira v obliki miselnega vzorca ali preglednice;

- obnovi besedilo;
- samostojno govorno nastopi z napovedano besedilno vrsto – tvori besedilnovrstno ustrezno, smiselno in razumljivo besedilo, govori razločno in čim bolj knjižno ter ustrezno uporablja nebesedne spremljevalce govorjenja;
- piše besedila tistih vrst, ki so predpisana s tem učnim načrtom – tvori besedilnovrstno ustrezno, smiselno in razumljivo besedilo.

Poimenovalno zmožnost pokaže tako, da:

- razume (razloži) dane besede oziroma besedne zveze iz besedila;
- k danim besedam doda njihove knjižne protipomenke, sopomenke, nadpomenke in podpomenke ter besede iz iste besedne družine;
- tvori knjižne pridevniške in samostalniške izpeljanke tistih vrst, ki so določene s tem učnim načrtom;
- v svojih besedilih in v besedilih drugih prepozna poimenovalne neustreznosti ter jih odpravi.

Skladenjsko zmožnost pokaže tako, da:

- iz besed tvori pomensko in oblikovno ustrezne povedi;
- pomensko in oblikovno ustrezno dopolni nepopolne povedi;
- vpraša po danih delih povedi ter tvori pomensko in oblikovno ustrezne vprašalne povedi;
- pretvori trdilne povedi v nikalne;
- v zvezah povedi odpravi ponovitve.

Pravorečno zmožnost pokaže tako, da:

- med govornim nastopanjem govori čim bolj knjižno in razločno.

Pravopisno zmožnost pokaže tako, da:

- v besedah pravilno zapisuje glasove in glasovne sklope;
- piše predlog ločeno od naslednje besede;
- izbere pravilno različico predlogov z/s in k/h;
- piše nikalnico ločeno od glagola;
- pravilno piše glavne in vrstilne števnike do 100 ter stotice s številkami in z besedami;
- piše začetek povedi z veliko začetnico;
- pravilno piše eno- in večbesedna lastna imena bitij;

- pravilno piše enobesedna in postopoma tudi večbesedna zemljepisna lastna imena (medpredmetno povezovanje);
- pravilno piše eno- in večbesedna stvarna lastna imena;
- pravilno piše svojilne pridevnike, izpeljane iz lastnih imen;
- pravilno piše vrstne pridevnike iz zemljepisnih lastnih imen;
- pravilno piše imena dni in mesecev;
- pravilno piše imena praznikov;
- pravilno piše imena jezikov;
- pravilno uporablja končna ločila v eno- in večstavčnih povedih;
- pravilno uporablja vejico pri naštevanju, postopoma tudi med stavki;
- v svojih besedilih in v besedilih drugih prepozna pravopisne neustreznosti in razume popravke;
- piše čitljivo.

Slogovno zmožnost pokaže tako, da:

- v svojih besedilih in v besedilih drugih prepozna neustrezne (npr. neknjižne) besede in besedne zveze ter jih zamenja z ustreznejšimi (npr. knjižnimi) sopomenkami;
- izreka govorno dejanje na razne načine in za vsak način določi ustrezne okoliščine;
- uporabi okoliščinam ustrezen izrek oziroma ustrezno besedo;
- vrednoti vljudnost danih izrekov in jih po potrebi zamenja z vljudnejšimi;
- določi okoliščine nastanka sprejetega besedila in pove, iz katerih prvin besedila jih je prepoznal.

Metajezikovno zmožnost dokaže tako, da:

- v nalogah prepozna in uporablja ustrezne jezikovne pojme, ki jih je srečal v besedilih pri jezikovnem pouku.

KNJIŽEVNOST

Učenec ima skladno s cilji iz tega učnega načrta razvito zmožnost sprejemanja umetnostnih besedil ter zmožnost tvorjenja besedil o umetnostnih besedilih in ob njih (»strokovno« in (po)ustvarjalno pisanje, govorjenje/govorni nastop). Svoje ugotovitve o umetnostnih besedilih skladno s cilji v tem učnem načrtu predstavi ter ovrednoti in utemelji svoje mnenje.

Svojo **recepcijsko zmožnost** pokaže tako, da:

- odgovori na vprašanja o prebranem besedilu – pove, o čem govori umetnostno besedilo, kje in kdaj se je kaj dogajalo, katere so glavne književne osebe, zakaj se je kaj zgodilo in katere posledice je imelo ravnanje književnih oseb;
- prepozna poezijo/prozo/dramatiko.

Zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književne osebe pokaže tako, da:

- ubesedi svojo domišljijsko predstavo književne osebe;
- poišče nekaj glavnih motivov za ravnanje književnih oseb.

Loči realni in domišljijski dogajalni prostor in čas ter si ustvari njuno domišljijsko predstavo, kar pokaže tako, da:

- ubesedi svojo predstavo dogajalnega prostora/časa;
- ubesedi dogajalni čas v preteklosti (nekoč);
- ubesedi svojo predstavo realnega dogajalnega prostora/časa (danes).

Sledi književnemu dogajanju in ga razume, kar pokaže tako, da:

- odgovarja na vprašanja o poteku dogajanja;
- obnovi dogajanje (povzame dogodke) v umetnostnem besedilu;
- pove/napiše nadaljevanje zgodbe/predzgodbo.

Zazna in doživlja pesem, kar pokaže tako, da:

- recitira pesem;
- dodaja verze, ki se rimajo;
- predstavi zgradbo pesmi (število in dolžino kitic in verzov);
- tvori asociacije ob besedi, pomanjševalnice.

Razume konkretno besedilo, kar pokaže tako, da:

- po pripravi (v sodelovanju z učiteljem) interpretativno prebere realistično/fantastično zgodbo.

Prepozna in doživlja zgodbo, kar pokaže tako, da:

- pripoveduje (oziroma napiše) zgodbo/nadaljevanje zgodbe/predzgodbo/ narobe pravljico/ kombinacijo dveh pravljic/živalsko pravljico/pravljico z značilnostmi slovenske ljudske pravljice in pri tem upošteva njene značilnosti.

Prepozna in doživlja domišljijsko besedilo, kar pokaže tako, da:

- pripoveduje/napiše domišljijsko besedilo.

Prepozna, doživlja in zapiše dnevniški zapis in/ali **zgodbo iz vsakdanjega življenja**.

Prepozna in doživlja realistično besedilo, kar pokaže tako, da:

- pripoveduje/napiše realistično zgodbo, v kateri je dogajanje podobno tistemu, ki ga pozna iz svojih izkušenj.

Prebere/si pogleda/posluša dramsko besedilo in ga doživlja, kar pokaže tako, da:

- sodeluje v igri vlog;
- po gledanju gledališke/lutkovne predstave našteje glavne osebe in odgovarja na vprašanja o tem, kaj se je zgodilo in zakaj se je kaj zgodilo;
- po poslušanju radijske igre poimenuje in označi književne osebe ter pove, kakšen je bil dogajalni prostor, kaj se je zgodilo ter zakaj se je kaj zgodilo.

8.3 Temeljni standardi znanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli

Poslušanje in slušno razumevanje, branje in bralno razumevanje

Učenec ima skladno s cilji iz tega učnega načrta razvito zmožnost sprejemanja govorjenih in pisnih besedil v slovenskem jeziku.

Pokaže jo tako, da:

- prepozna zapis osnovnega, pogosto rabljenega besedišča in pomen besednih zvez na znane teme;
- posluša/prebere posamezne besede, besedne zveze in kratka sporočila/ besedila;
- razume posamezne besede, besedne zveze;
- razume kratka in ustrezno zahtevna besedila;
- razbere/določi temo besedila;
- najde, razume in povzame določene podatke in podrobnosti;
- določi nekatere okoliščine nastanka besedila (npr. sporočevalca, naslovnika);
- vrednoti besedilo in utemelji mnenje.

Govorno sporazumevanje in sporočanje

Učenec ima skladno s cilji iz tega učnega načrta razvito zmožnost tvorjenja govorjenih besedil in pisnih besedil v slovenskem jeziku.

Pokaže jo tako, da:

- ustno in pisno pravilno poimenuje osebe, predmete, živali in rastline v konkretnem svetu okoli sebe ter opiše njihove lastnosti;
- opiše osebo;
- razumljivo izgovarja posamezne besede, besedne zveze in krajša sporočila v slovenskem jeziku;
- ustno in pisno uporabi osnovne sporazumevalne vzorce;
- pozdravi, se poslovi;
- pritrdi, zanika;
- izrazi počutje;
- prosi za ponovitev povedi oziroma za dodatna pojasnila/navodila;
- se zahvali in opraviči, vošči;
- deklamira pesem;
- se uspešno vključi v preprost pogovor;
- vrednoti pogovore in izrazi svoje mnenje ter ga utemelji;
- v igri vlog sodeluje v pogovoru;
- pri tem v vlogi pobudnega in odzivnega sogovorca tvori ustrezne, smiselne in razumljive replike;
- piše pravilne besede in besedne zveze;
- piše smiselne in pravilne povedi;
- tvori smiselna, ustrezna in pravilna kratka ustna/pisna besedila;
- vrednoti govorjena/zapisana besedila in utemelji mnenje.

8.4 Didaktična priporočila

Pouk v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji naj izhaja iz komunikacijskega modela, pri katerem je v izhodišče poučevanja jezika postavljeno (neumetnostno) besedilo, temeljna metoda je bolj ali manj usmerjena učenčeva sporazumevalna dejavnost, temeljni cilj pa je vzgojiti čim učinkovitejšega uporabnika jezika.

Učitelj naj pri pouku:

- oblikuje cilje za lažje in učinkovitejše ugotavljanje napredka učencev, poskrbi za ustrezne povratne informacije;
- spodbuja razvijanje sodelovalnih zmožnosti (timsko, projektno, skupinsko delo itd.) pri učencih; spodbuja razvijanje vrstniške pomoči;
- uporabi raznovrstna učna sredstva in medijsko podporo, ki učence motivira za učenje jezika (informacijsko-komunikacijska tehnologija, učenje na daljavo v spletni učilnici, ogled filmov, risank itd.);
- uvaja inovativne pristope, metode in tehnike poučevanja, s tem spodbuja učenčevo oblikovanje lastnih učnih strategij glede na učni stil, sposobnosti, interes in izkušnje, pri vsakem učencu upošteva odzivni čas;
- spodbuja učence k samoiniciativnosti, inovativnosti in reševanju problemov v lastnem okolju; z razvijanjem teh zmožnosti gradi zavest o odgovornosti;
- pozna razvoj kognitivnih procesov in upošteva napore, ki jih mora učenec vložiti, da oblikuje sporočilo v slovenščini kot dodatnem jeziku; pri tem si učitelj ne zastavlja previsokih ciljev, kajti če pokaže zmernost ob doseženih rezultatih, dopušča tudi učenčeve napake in jih sprejme kot sestavni del procesa pri usvajanju jezika; usvajanje dodatnega jezika je dolgotrajno, še zlasti, če učenec nima veliko priložnosti za njegovo uporabo;
- izvaja dejavnosti, ki pri učencu spodbujajo željo po pogovoru s sovrstniki in ponujajo veliko iztočnic za izmenjavo informacij, izražanje stališč, interesov in solidarnosti. Pri komunikacijskem pristopu je pouk osredotočen na učenca, pri čemer je treba upoštevati učenčevo predznanje, njegove osebnost, interese, nagnjenja, vrednote ter kognitivni in učni stil. Udeleženca učnega procesa sta učitelj in učenec in oba enakovredno pripomoreta k sproščenemu komuniciranju. S tem nastajajo možnosti za medsebojno sodelovanje, ki omogočajo uspešno usvajanje jezika. Pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v dodatnem jeziku pa vsi učenci ne napredujejo enako hitro in tudi ne enako uspešno. To narekuje nujnost notranje diferenciacije pri načrtovanju oblik in metod izvajanja pouka ter vrednotenja znanja. Če želimo spodbujati napredek vseh učencev, moramo upoštevati številne dejavnike, ki vplivajo na učne rezultate.

Pozorni smo pri izbiri:

- **učnih ciljev:** izbiramo ustrezno taksonomsko raven cilja, ki ga želimo uresničiti, glede na učenčevo predznanje in njegove zmožnosti (npr. nižja taksonomska

raven pri bralnem razumevanju: učenec razbere temo besedila, osebe, kraj dogajanja);

- **vnosnega besedila**: izberemo besedilo, ki ustreza učenčevi stopnji dosežene sporazumevalne zmožnosti; besedila se med seboj razlikujejo glede na dolžino, temo, ki je bolj ali manj vezana na učenčev izkušenjski svet;
- **okoliščin:** sporazumevamo se v bolj ali manj predvidljivih okoliščinah (primer nižje zahtevnostne ravni pri govornem sporazumevanju: učenca tvorita dvogovorno besedilo po natančnih navodilih, v okviru znanega sobesedila in danih izrazov; primer višje zahtevnostne ravni: v pogovor se vključujeta brez predhodne priprave, po okvirnih navodilih);
- **tipologije nalog pri preizkusih znanja:** učenci rešujejo naloge po natančnih navodilih (nižja raven: naloge objektivnega tipa, vodeni dialog, vodeni krajši pisni sestavek itd.) ali bolj samostojno (višja raven: ustvarjalno tvorjenje besedila, problemsko reševanje nalog, izvirno preverjanje itd.);
- **jezikovne ravni besedila**: glede na doseženo sporazumevalno raven učne skupine obravnavamo besedilo z lažjimi ali zahtevnejšimi sporočanjskimi strukturami. Nujno je namreč, da učenci postopno usvajajo osnovne sporazumevalne vzorce in jezikovne strukture, ki jih utrjujejo v neposredni sporazumevalni rabi. Na tej stopnji učenja še ne uvajamo teoretičnih znanj o jeziku (npr. spreganje, definicije jezikovnih struktur, učenje slovničnih pravil na pamet itd.). Slovnične strukture in sporazumevalni vzorci so vedno umeščeni v sobesedilo (situacijska sobesedila). Na začetni stopnji učenja učenci to možnost razvijajo in utrjujejo večinoma s posnemanjem (npr. izštevanke, otroške pesmi), pozneje pa jo razvijajo s pogosto izpostavljenostjo določenim sintagmam v življenjskih sporočanjskih položajih. Morebitna razlaga slovničnih pravil lahko poteka v prvem jeziku/materinščini, vendar je priporočljivo, da jih podamo induktivno, s primeri. Utrjevanje in urjenje določenih sporočanjskih struktur naj bi potekala z dejavnostmi in nalogami, ki učence zanimajo. Naloga učitelja je torej poiskati ustrezne dejavnosti, ki so blizu otroškemu svetu, kajti le tako bodo učenci za uresničitev skupno zastavljenih ciljev zmogli premagati jezikovne ovire. Učenje in poučevanje, ki uvaja komunikacijski pristop, razvija pet sporazumevalnih dejavnosti (poslušanje, govorjenje, govorno sporazumevanje, branje, pisanje). Te se v učnem procesu prepletajo in dopolnjujejo. Tak pristop poudarja na učenca osredotočeno sporočanje na vseh ravneh usvajanja tujega jezika. Uresničevanje splošnih in operativnih ciljev pri jezikovnem pouku ni razčlenjeno po razredih, temveč je praviloma opredeljeno za celotno obdobje, kar učitelju omogoča, da avtonomno izbira hitrost obravnave ciljev in vsebin, njihovo zaporedje ter s tem metode in oblike dela glede na potrebe, zmožnosti in pričakovanja svojih učencev. Izbira didaktičnih metod in oblik poučevanja je odvisna od obravnavanih vsebin, v prvem obdobju primarnega izobraževanja se priporočajo: delo po kotičkih, igra vlog in uporaba različnih didaktičnih iger, socialna igra, vizualizacija, učenje s posnemanjem, pantomima, telefon, učenje skozi gibanje ipd. Glede na naravo obravnavane snovi je pogosto priporočljiva tudi kombinacija skupinskega pouka in dela v dvojicah. Posebna pozornost je namenjena slušnemu in bralnemu razumevanju ter govornemu sporočanju in sporazumevanju.

Slušno razumevanje

Dejavnosti slušnega razumevanja učencu omogočajo razumevanje izvirnega, na začetni stopnji učenja pa prirejenega govora, ki ga učitelj posreduje v živo ali z zvočnim zapisom. Zelo primerni so šolski primeri kratkih nekajminutnih zvočnih posnetkov (t. i. podkast) s svetovnega spleta. Slušno razumevanje razvijamo po korakih, ki so navedeni v nadaljevanju.

Dejavnosti pred poslušanjem: učitelj pripravi učence za dejavno sprejemanje vsebine v dodatnem jeziku, nato izbere ustrezno obliko in vsebino, ki sta najprimernejši za določeno besedilno vrsto in stopnjo jezikovnega znanja učencev: na primer napove besedilno vrsto, posreduje splošne podatke o besedilu, predstavi slikovno gradivo, posreduje slovar neznanih izrazov oziroma spodbuja rabo e-slovarjev, usmerja pogovor o temi besedila, posreduje ključne stavke besedila v nepravilnem zaporedju; učenci sklepajo o pravilnem vrstnem redu povedi, preberejo podobno besedilo z isto temo itd.

Dejavnosti med poslušanjem: učenci naj besedilo poslušajo večkrat (vsaj dvakrat).

Med poslušanjem jih učitelj usmerja v različne dejavnosti, kot na primer:

- prepoznavanje teme besedila in globalnega sporočila;
- prepoznavanje izbranih podatkov v besedilu;
- prepoznavanje vrste besedila;
- pisno odgovarjanje na vprašanja odprtega tipa (npr. »Kdo?«) in/ali alternativnega tipa (npr. »Ali je ...?«);
- zapis poteka dogajanja po točkah (dogajalna črta) ali v obliki sheme;
- reševanje nalog po navodilih (prenašanje informacij v preglednico, izpolnjevanje obrazcev, risanje poti na zemljevidu);

• dopolnjevanje besedila:

– kot preizkus zaprtega tipa, pri katerem učenec v besedilo vstavlja manjkajoče izraze ali povedi; učencem se na začetni stopnji učenja posredujejo rešitve v nepravilnem vrstnem redu;

– igra vlog pri poslušanju: učenec izbere vlogo v pogovoru, in ko učitelj ustavi predvajanje posnetka, učenec sam nadaljuje govor; pri vnovičnem poslušanju pa preverja svojo različico s posnetkom govora,

– kot napovedovanje posameznih delov besedila: učitelj pri prvem poslušanju zmanjša glasnost posameznih delov besedila, učenec pa ugiba, kakšno bo nadaljevanje, ter ob vnovičnem poslušanju preverja in s sošolci primerja ustreznost svoje različice;

• povezovanje posameznih delov besedila (dialoga, zgodbe, slike z besedilom), urejanje besedila glede na časovno zaporedje, kraj dogajanja;

• interpretiranje: učitelj posreduje del nepopolnega besedila (izsek dialoga ali pogovora), učenec pa ugotavlja temo pogovora, kraj in čas dogajanja, odnose med govorci, govorčevo razpoloženje;

• analiza zapisa slušnega besedila: učenec analizira fonemske, slovnične in besedilne sestavine besedila; ob poslušanju besedila si učenec označi razlike med pisnim in slušnim besedilom.

Dejavnosti po poslušanju: končna faza dejavnosti slušnega razumevanja spodbuja učenca k ustvarjalnemu odzivanju na predstavljeno besedilo, združevanju pridobljenih informacij v slušno sestavljenko, izražanju svojih stališč in občutij, povezovanju vsebine besedila s svojimi izkušnjami, izvajanju igre vlog itd.

Nekatere možnosti, ki jih lahko učitelj posreduje učencem v neomejenem številu, so:

• oblikovanje vprašanj in odgovorov o temi izbranega slušnega besedila;

• izbiranje ustreznega naslova besedilu (enega med več naslovi);

• ugotavljanje značaja govorca na podlagi njegovega razpoloženja, tona in barve glasu;

• ustvarjanje besedila: iz poslušane zgodbe učenec oblikuje intervju ali zgodbo dramatizira, opisuje osebe in drugo;

• oblikovanje vprašalnikov o predstavljeni problematiki;

• oblikovanje mnenj in občutij glavnih oseb ter predstavitev učenčevega odnosa do govorčevih stališč.

Govorno sporočanje in sporazumevanje

Učitelj načrtuje postopke govorne dejavnosti. V pripravi na pouk skrbno pripravi gradivo (npr. tematski sklop, iztočnice), določi cilje, ki naj bi jih učenec dosegel v okviru različnih dejavnosti, in umesti sporazumevalno dejavnost v učni proces ali jo predvidi kot samostojno (ali projektno) nalogo.

Pri vodenju interakcijskih dejavnosti (delo v dvojicah, v skupini) učitelj:

• skrbi za sproščeno, prijateljsko ozračje in spodbuja sodelovanje med učenci;

• usklajuje zahtevnost naloge z individualnimi oziroma skupinskimi potrebami učencev;

• izmenjuje dejavnosti in skrbi za pestrost pouka;

• diferencira naloge in jih individualizira;

• spodbuja samovrednotenje dosežkov in samostojno popravljanje napak;

• spodbuja tekmovalnost brez nasilja in opozarja na pravila igre;

• uporablja različne interakcijske dejavnosti (igre vlog, dialog in vživljanje v umišljen svet (simulacije)).

V svoji študiji Skubic (2002) z etnografsko metodo proučuje jezikovne značilnosti pedagoškega govora ter razmerja med govorom vzgojiteljev oziroma učiteljev in otrok v predšolskem ter zgodnjem šolskem obdobju. Na osnovi analize posnetkov interakcij ugotavlja, da pedagoški govor v institucionalnem okolju zaznamuje izrazita dominantna vloga vzgojitelja ali učitelja, ki opravi približno štiri petine celotnega govora v skupini, medtem ko otroci oziroma učenci prispevajo le petino, v vrtcu celo le tri odstotke celotnega govornega deleža. Takšno nesorazmerje kaže na asimetričnost komunikacijskega razmerja, ki je značilna za institucionalni diskurz in izhaja iz učiteljeve avtoritete, njegove odgovornosti za vodenje učne situacije ter načrtovane narave pedagoške komunikacije. Struktura pedagoškega diskurza po Skubic (prav tam) sledi tridelni shemi pobuda – odziv – povratna informacija, pri čemer učitelj prevzema pobudo in hkrati nadzor nad potekom komunikacije. Najpogostejša vloga učitelja je dvodelna in zapletena, sestavljena iz korakov komentiranja in odpiranja ali vzdrževanja izmenjave, medtem ko je otrokova oziroma učenčeva vloga večinoma preprosta in odzivna, najpogosteje uresničena v obliki odgovora. Analiza diskurzivnih dejanj pokaže, da prevladujejo vprašanja, odgovori in sprejemi, ki tvorijo tipično strukturo učne izmenjave. Ta je na skladenjski ravni največkrat uresničena z enostavčnimi, predvsem samostalniškimi povedmi, kar potrjuje formaliziranost in omejenost jezikovnega izražanja v pedagoškem diskurzu.

Skubic (prav tam) ugotavlja tudi, da vzgojitelji in učitelji pogosto uporabljajo pogovorne oblike jezika, zlasti v vprašanjih, redkeje pa v fazi sprejema oziroma povratne informacije, ki jo jezikovno oblikujejo bolj premišljeno in knjižno, saj ta predstavlja ključni element potrjevanja pravilnosti otrokovega odziva. Analiza pokaže, da v izmenjavah pogosto prihaja do avtoreferenčnih odgovorov, pri katerih učitelj sam odgovori na vprašanje, namenjeno otrokom, s čimer se zmanjšuje prostor za otrokovo aktivno sodelovanje in tvorno jezikovno udejstvovanje. Skubic (prav tam) poudari, da količina učiteljevega govora ne pomeni nujno kakovostne komunikacije. Nasprotno, preobsežen in preveč nadzorovan govor lahko zavira otrokovo ustvarjalnost, spontanost in razvoj jezikovne zmožnosti. Zato opozarja na pomen sporazumevalne zmožnosti učitelja, ki naj bi obsegala poznavanje jezikovnega sistema, pravil rabe in zavedanje o vlogi učenca kot aktivnega sogovorca v komunikacijskem procesu. Učinkovitejši pedagoški govor po njenem pomeni uravnoteženo menjavanje vlog, spodbujanje otrokovega odzivnega časa in enakovrednejše vključevanje otrok v dialog, kar prispeva k razvoju tako jezikovnih kot kognitivnih sposobnosti in k oblikovanju učenčeve samozavesti v govornem izražanju.

Bralno razumevanje

Dejavnosti bralnega razumevanja usposabljajo učenca za branje in razumevanje različnih zvrsti izvirnega besedila. Pri tem si pomaga z dvo- oziroma enojezičnimi (elektronskimi) slovarji, ilustracijami ali drugimi pripomočki. Učiteljeva naloga je posredovati različne bralne strategije, na podlagi katerih učenec razume prebrano besedilo po pomenskih sklopih. Učitelj usmerja učenca, da prebere besedilo v celoti in se izogiba branju po izsekih; s tem doseže prepoznavanje neznanih izrazov v sobesedilu. Zaradi natančne izgovarjave občasno priporoča tudi glasno branje, ki ni branje za razumevanje.

Učenec z že usvojeno tehniko branja lahko izbira različne bralne strategije, na primer:

- preleti besedilo ter ga uvrsti glede na namen in uporabnost;
- prebere besedilo, da razbere temo;
- prebere posamezne sklope besed in jih združuje v smiselne celote;
- prebere besedilo, da razume podrobnosti;
- natančneje prebere dele besedila, da poišče podrobne podatke.

Bralno razumevanje razvijamo v treh korakih. Dejavnosti pred branjem besedil: napoved dejavnosti je odvisna od besedilne vrste in ravni znanja jezika.

Dejavnosti, ki razvijajo zmožnost bralnega razumevanja, so zelo podobne dejavnostim slušnega razumevanja.

Učitelj ima veliko možnosti, nekateri primeri pa so:

- predstavi besedilo tako, da prikliče že usvojene sestavine podobnega besedila in besedišča;
- obravnava besedilo v pogovoru z učenci in ga členi v miselni vzorec;
- na različne načine posreduje ključne izraze besedila, lahko tudi v obliki testa izbirnega tipa;
- spodbuja učence, da sami oblikujejo besedilo na podlagi ponazoril; ta so lahko vizualna (fotografije, risbe, sheme) ali označena z naslovi, podnaslovi;
- posreduje slikovni material, povezan s tematiko besedila; učenci izražajo svoja občutja, vtise, napišejo zgodbo; posreduje poglavitne sestavine besedila v neurejenem stanju, učenec pa smiselno ureja posamezne dele besedila; posreduje skrajšano obliko besedila itd.;
- umesti besedilo v kontekst;
- prikliče vsebino podobnega besedila v prvem jeziku/materinščini;
- oblikuje različice predlaganega besedila.

Dejavnosti med branjem

Učitelj uvaja strategije, ki učencem kljub številnim neznanim besedam omogočajo hitreje razumeti besedila v slovenščini kot dodatnem jeziku. Učenec si pomaga z ilustracijami, ki spremljajo besedilo, besedami in besednimi zvezami, ki so skupne več jezikom, datumi, številkami, imeni krajev, oseb, ključnimi in ponavljajočimi se besedami, prenosom jezikovnih znanj iz materinščine.

Naloge, ki jih učenec izvaja med branjem:

- učenec izlušči pomen besedila iz sobesedila na podlagi sestave besed, prejšnjega znanja ali slik (dedukcija); • odgovarja na vprašanja izbirnega tipa (odgovori pravilno ali napačno) in na odprta vprašanja, ki ga usmerjajo k prepoznavanju sporočila in vodijo k sklepanju ter razvijajo njegovo jezikovno znanje in bogatijo njegove izkušnje;
- povezuje slikovno gradivo, dele besedila v celoto (indukcija);
- ureja odstavke ali povedi v logičnem zaporedju, sestavine dialoga po vlogah in registrih;

- dopolnjuje besedilo (razvija naslov v popolno poved, dopolnjuje povedi, vstavlja manjkajoče izraze v povedi ali manjkajoče povedi v besedilo, na podlagi podatkov v besedilu načrtuje zemljevid, popravlja napake, išče nasprotja v besedilu, rešuje križanke, dopolnjuje obrazce);
- interpretira navodila: recept, navodila za uporabo zdravila;
- zapisuje oporne točke: vpisuje informacije v preglednico, izpisuje ključne besede, povedi, ugotavlja odnose in mnenja oseb ter različne načine njihovega izražanja;
- primerja dve ali več besedil, išče nasprotja in skupne točke, popravlja besedila po določenih merilih;
- povezuje besedila med seboj: primerjava besedil v prvem jeziku/materinščini in dodatnem jeziku, skrčene obnove, povezovanje slogovnih zvrsti (sinteza);
- sprejema odločitve, rešuje probleme (ob prospektu načrtuje izlet; na podlagi podatkov predlaga rešitve);
- prepoznava besedilne vrste, teme, naslovnika, cilje besedila, odstavke, ki povzemajo vsebino besedila, prepoznava slogovno zaznamovanost, odnos med piscem in naslovnikom, posebne funkcije besedila (zahteva, zahvala), stališča različnih oseb, ki nastopajo v besedilu, vse izraze v besedilu v zvezi z dano tematiko, kohezivne elemente (vezniške besede, zaimke), zaznava prehod v temi (koherenca) in slovnične strukture.

Dejavnosti po branju besedila: te dejavnosti spodbujajo učence k izražanju svojih vtisov, občutij, mnenj in odnosa do prebranega besedila. Predhodno obravnavana besedila so primerna tudi za naloge iz poznavanja in rabe jezika ter utrjevanja besedišča. Nekaj primerov dejavnosti, ki jih učenec izvaja po branju besedila:

- nadaljevanje besedila;
- preoblikovanje besedilne vrste (dramatizacija besedila, intervju, podobno besedilo);
- oblikovanje besedila ob danih ključnih besedah;
- posredovanje izkušenj, povezanih s problematiko besedila;
- utemeljevanje lastnih razlag besedila v primerjavi s sošolčevimi;
- uporaba besedila za vajo s slovničnimi strukturami (npr. iz sedanjika v preteklik).

Pisno sporočanje

Za razvijanje pisnega sporočanja moramo najprej ustno obravnavati besedilo. Najprej učenci oblikujejo besedne zveze in sklope ter krajša besedila. Pozneje postajajo besedila zahtevnejša. Učenec pridobi zmožnosti pisnega sporočanja z vajo, zato mu je treba ponuditi veliko pisnih dejavnosti. Iz postopnega uvajanja vodenih dejavnosti preidemo na prosto in ustvarjalno pisanje.

Vodenje pisnih dejavnosti:

- obravnava vzorca besedila – vaja s predlogo (dana navodila) – naloga pisnega izražanja (novo besedilo) – informacija/evalvacija – poprava;
- naloga pisnega izražanja (besedilo) – primerjava s podobnim besedilom oziroma predlogo – informacija/evalvacija – poprava – vnovično pisanje besedila.

Primeri nalog iz pisnega sporočanja:

- oblikovanje povedi: učence navajamo na ustrezno izbiro besedišča, upoštevanje pravopisnih posebnosti, za pravilnost jezikovne rabe (učenci urejajo, dopolnjujejo povedi, sestavljanke);
- dopolnjevanje besedila: učitelj posreduje nepopolno besedilo, učenci dopisujejo manjkajoče podatke, s ključnimi besedami oblikujejo zgodbo;
- krajši opisi in obnove: učenci razvijajo zmožnosti pisanja ob zmožnostih govora: govor, poslušanje, strnjena obnova, intervju, vnašanje podatkov iz intervjuja v tabelo itd. Iztočnica je lahko tema, ki smo jo obravnavali v pogovoru, lahko je ilustracija ali besedilo;
- oblikovanje besedila na podlagi ključnih besed ali osnovnih podatkov o besedilu: učenci tvorijo besedilo na podlagi danih izrazov;
- posredovanje vzorcev besedil, na podlagi katerih se učenci seznanijo s strukturo in vsebino besedila (npr. življenjepis). Učitelj postopno uvaja učence v zahtevnejše dejavnosti. Priporočljivo je, da začne z vodenimi dejavnostmi v skupini (ustvarjanje po verižni metodi), saj lahko učenec samostojno ustvarja šele po intenzivnem urjenju.

Predlagane vrste besedil in različna gradiva za obravnavo so:

- slikanica, strip, dialoško besedilo, risanka, otroški film ipd.;
- pozdrav, zahvala, čestitka, voščilo, vabilo, navodilo pri pouku ali igri ipd.;
- preprosta kratka opisovalna in pripovedovalna besedila, ki so podprta s slikovnimi oziroma drugimi nebesednimi ponazorili;
- ritmizirano besedilo, pesniško besedilo, izštevanka, uganka, popevka; kratka domišljijska zgodba; prilagojena pravljica in basen z ilustracijami ipd.

Pomisleki, predsodki in stereotipi o rabi umetnostnega besedila pri učenju jezika

Po Pezdirc Bartol (2003):

- cilj jezikovnega pouka je učenje slovničnih struktur, temu pa umetnostna besedila ne ustrezajo, saj so jezikovna sredstva v njih rabljena zaznamovano (so strukturno zapletena, edinstvena v rabi besedja, pogosto pa tudi kršijo jezikovno normo);
- umetnostna besedila niso napisana z namenom, da bi se ob njih učili jezika;
- poznavanje književnosti večini otrok ne koristi pri doseganju poklicnih ambicij in je zato odvečno;
- umetnostna besedila prikazujejo kulturo nekega naroda s posebnega vidika, ki je tujejezičnemu govorcu pogosto tuja in besedil zato ne razume.

Omenjene pomisleke lahko zavrnemo z jezikovnega, kulturnega in osebnostno razvojnega vidika.

Učenje jezika z umetnostnim besedilom – da ali ne?

Po Pezdirc Bartol (2003):

- umetnostna besedila so avtentično gradivo;
- poznavanje književnosti je del splošne razgledanosti;
- branje književnih besedil pomaga otrokom razumeti drugo kulturo;
- branje razvija otrokove interpretativne sposobnosti;
- ob književnih besedilih otroci izražajo svoje misli in občutke;
- književna besedila spodbujajo razvoj domišljije;
- književnost je povsod po svetu zelo cenjena oblika ustvarjanja;

- zaradi pomenske odprtosti ponujajo književna besedila številne možnosti za pogovor;
- otroci na podlagi poslušanih besedil zgradijo lastno miselno shemo in tako izboljšajo lastno tvorbo besedil v ciljnem jeziku;
- branje razvija otrokovo jezikovno zmožnost in njegov jezikovni čut;
- ob dobrih zgodbah otroci uživajo in se zabavajo;
- branje in poslušanje književnih besedil v tujem jeziku je poseben izziv in motivacija.

Kako izbrati književno besedilo?

- Kulturna izkušnja/zmožnost/zrelost.
- Jezikovna izkušnja/zmožnost/zrelost.
- Književna izkušnja/zmožnost/zrelost.
- Dolžina.
- Dostopnost.
- Vrste dejavnosti, ki jih omogoča.
- Pri izbiri besedil moramo upoštevati lastne občutke in želje ter interese otrok.
- Kakovost in raznolikost kot temeljna kriterija izbora.
- Besedila, ki spodbujajo otrokovo ustvarjalno in subjektivno sprejemanje besedila.
- Starost.
- Spoznavna zmožnost.
- Emocionalna zrelost.
- Interes otrok.
- Izbrana umetnostna besedila naj bodo čim bolj raznolika: tematsko, žanrsko, stilno, časovno, avtorsko itd.
- Poenostavljena besedila so primerna za usvajanje bralnih tehnik in kot predpriprava za branje originalnih besedil, vendar jih nikakor ne morejo nadomestiti.

Vodilo in namen branja književnih besedil

- Pri branju književnih besedil si prizadevamo, da bi otroke seznanili s književnostjo in jim dali možnost, da jo doživljajo.
- Doživljanje umetniškosti besedila (hkratnost treh funkcij: spoznavne, etične in estetske).
- Depedagogizacija književnosti (otrokom ne beremo pravljic/zgodb/slikanic, da bi vedeli, kaj raste na polju jeseni, ni slovnične analize besedil, ne opismenjujemo ob umetnostnih besedilih).
- Otroka moramo na doživljanje pripraviti.
- Povezujemo sprejemanje književnosti v šoli in doma.
- Z učenci ugotavljamo prvine književnega besedila: predstavljanje oziroma konkretizacija, literarna oseba, razumevanje zgodbe, razumevanje teme, zaznavanje in razumevanje strukture oziroma oblike, perspektiva in fokalizacija.

9 PREVERJANJE IN VREDNOTENJE ZNANJA PRI POUKU SLOVENŠČINE

Preverjanje, ki poteka v vseh fazah učnega procesa, v didaktiki opredeljujejo kot dejavnost, s katero ugotavljamo uspešnost pouka, morebitno potrebo po spremembah in zmožnost učencev za napredovanje.

Po Rutar Ilc (2000) in Krakar Vogel (2004) ima preverjanje več vlog in ga delimo na:

- diagnostično: odkrivanje predznanja, ugotavljanje težav;
- formativno (sprotno): pridobivanje povratnih informacij o uresničevanju ciljev;
- sumativno (končno): ugotavljanje rezultatov v nekem zaključenem obdobju;
- evalvacijsko: odkrivanje narave učnih dosežkov na posameznih področjih za načrtovanje ustrezne izboljšave;
- selektivno: izbiranje kandidatov za nadaljnje šolanje;
- prognostično: napovedovanje uspešnosti rezultatov na podlagi rezultatov.

Ocenjevanje sledi v sklepni fazi po obravnavi in po predhodnem preverjanju.

Ločimo delno in celostno preverjanje. Delno preverjanje po Krakar Vogel (2004) zajema samo posamezne dejavnosti učencev in manjše izseke iz učne snovi, poteka sproti kot povratna informacija o uresničevanju ciljev pouka. Celostno preverjanje pa poteka po določenih etapah, po končani obravnavi določene teme ali po končanem obdobju v šolskem letu ali tudi ob koncu šolanja. Pri celostnem preverjanju tako preverjamo dolgoročnejše cilje.

Tako pisno kot ustno preverjanje imata svoje prednosti in pomanjkljivosti. Po Razdevšek Pučko (1993) so prednosti ustnega preverjanja neposredni in osebi stik učenca z učiteljem, učitelj spremlja učenčevo reševanje vprašanja in ga sproti odvrača od napak, ga spodbuja s podvprašanji in odpravlja nesporazume. Pri ustnem preverjanju prihaja tudi do razvijanja učenčevih jezikovnih in sporazumevalnih zmožnosti. Pri ustnem preverjanju pa imajo tudi vsi ostali učenci možnost, da utrjujejo snov. Med glavni slabosti ustnega preverjanja spadata predvsem objektivnost in veljavnost, učitelj lahko namreč postavlja učencem različno težka in različno reprezentativna vprašanja, zelo težko sproti razlikuje

vsebino odgovora od oblike, težko se popolnoma izogne subjektivnemu odnosu do učenca. Največja pomanjkljivost pa je za učitelje neekonomičnost oziroma zamudnost ustnega preverjanja. Z vnaprejšnjo pripravo lahko številne pomanjkljivosti odpravimo, in sicer s temeljito vnaprejšnjo pripravo na ustno preverjanje in z oblikovanjem reprezentativnih vprašanj. Med prednosti pisnega preverjanja bi lahko uvrstili ekonomično izrabo šolskega časa, učenci v enakih razmerah odgovarjajo na ista vprašanja, ocenjevanje je objektivnejše, odgovori pa so tudi dokumentirani. Pri pisnem preverjanju učenci odgovarjajo s tempom, ki si ga sami izberejo, poleg tega so zlasti za introvertirane učence psihološki šumi, ki nastanejo ob neposrednem stiku pri ustnem preverjanju, pri pisnem preverjanju manjši.

Pri pisnem preverjanju moramo biti po Grgin (1999) in Krakar Vogel (2004) pozorni, da test izpričuje:

– veljavnost (vključuje pomembne cilje oziroma taksonomske ravnine in vsebine v skladu z učnimi smernicami);
– objektivnost (pomembno je znanje učenca, ne ocenjevalčeva subjektivna interpretacija, rezultati, doseženi pri različnih ocenjevalcih, morajo biti enaki);
– diskriminativnost oziroma ločljivost (rezultati posameznikov se morajo dovolj razlikovati, vsi ali večina ne smejo doseči enakih);
– normiranost (točkovana vrednost odgovorov).

Cilj preverjanja mora biti jasno opredeljen, naloge pa morajo biti slogovno jasne (Jurman 1989: 33).

Od šolskega leta 2007/08 se v Italiji izvajajo nacionalni preizkusi znanja, ki preverjajo znanje italijanščine oziroma prvega jezika, ki je na šolah s slovenskim učnim jezikom slovenščina, in matematike. Nacionalni preizkusi se izvajajo v 2. in 5. razredu osnovne šole ter nato v 3. razredu prvostopenjske srednje šole in v drugem letniku drugostopenjske srednje šole. Pregled nacionalnih preizkusov znanja nudi vpogled v napredek učencev in kakovost pedagoškega dela, hkrati pa ima pomembno vlogo pri načrtovanju izobraževalnih politik. Rezultati preizkusov vplivajo na spreminjanje ukrepov za odpravo pomanjkljivosti v izobraževanju, pri oblikovanju učnih načrtov in načrtovanje izpopolnjevanja učiteljev. Vsako nacionalno preverjanje znanja je pomemben del izobraževalnega procesa in je tesno povezano z njegovimi preostalimi fazami. Prizadeva si ovrednotiti učne dosežke šolajočih se ob koncu nekega obdobja, pri čemer zmožnosti,

znanja in stališč, v našem primeru slovenskega jezika, ni mogoče neposredno meriti, ampak lahko o njih le sklepamo na podlagi performance, to je dejanske uresničitve sporazumevalne zmožnosti v konkretnih okoliščinah sporazumevanja (Grgič 2017b; Vogel 2015). Takšno končno preverjanje lahko smatramo za legitimno le, če temelji na objektivnih merilih, kar po mnenju Štefanca (2012: 28–34) pomeni, da lahko merimo le dosežke, povezane z učnimi cilji, ki jih lahko objektiviziramo oziroma izrazimo v dovolj nedvoumni obliki.

Učenčev portfolio[19]

Učenec pri pouku slovenščine pripravlja in ureja svoj portfolio. Portfolio je sistematična zbirka učenčevih izdelkov, ki kažejo njegov trud, napredek in dosežke na enem ali več področjih. Učenci se odločajo o tem, kateri izdelki bodo vloženi v portfolio, kar učencem omogoča, da načrtujejo svoj napredek pri učenju. Omogoča jim odkriti, kaj na različnih stopnjah učnega procesa vedo, kaj razumejo, kaj lahko dosežejo in kako se ob tem počutijo. S portfoliom si lahko učenci zastavijo učne cilje, te cilje redno pregledujejo in prevzamejo odgovornost za lastno učenje. Učitelju dajejo celostno sliko učenca in omogočajo šolski skupnosti, da ima pri učenčevem učenju vlogo ozaveščenega partnerja. Izdelke za vložitev v portfolio izbere učenec sam. Ta postopek je temeljnega pomena za razvoj samovrednotenja. Učitelj na tankočuten način zagotavlja učencu vodstvo in podporo pri razvijanju/izboljšanju samovrednotenja.

Učitelji morajo učencu pomagati, da sestavi lastni portfolio, pri tem pa morajo delovati kot vodniki in kritični prijatelji. S tem bodo učencu pomagali sprejemati razumne odločitve o tem, kaj vključiti.

Cilji in namen portfolia:

• preverjanje in beleženje razvoja in napredka v določenem časovnem obdobju;
• ustvarjanje celostne slike o učenčevih dosežkih;
• ustvarjanje ustreznih pogojev za učenčevo samovrednotenje;
• pomoč učencem in učiteljem pri določanju in vzpostavitvi individualnih ciljev;
• razvoj zavedanja o lastni identiteti;
• spodbujanje razmišljanja in zavedanja, kaj učenec ve in kaj lahko doseže.

[19] Izhodišče: *Učni načrt za predmet slovenščina kot dodatni jezik na primarni stopnji Evropske šole Ljubljana* (2018).

Portfolio pomaga učitelju, učencu in staršem, da ocenijo in ovrednotijo, kako učenec razvija svoje zmožnosti. Namen portfolia je podajanje celovitih informacij o učencu s poudarkom na napredku. Portfolio ni edino orodje za ocenjevanje, toda skupaj z drugimi orodji tvori sistem za spremljanje in vrednotenje učenčevega razvoja ter pomaga pri prikazu učinkovitosti poučevanja in učenja.

Učenec redno izbira izdelke za svoj portfolio in prevzema odgovornost za presojo kakovosti lastnega dela. Portfolio mora vsebovati izdelke, ki predstavljajo učenčev razvoj.

Refleksija učencev

TEHNIKA NEDOKONČANIH STAVKOV (Huber 2005)
Ocena zadovoljstva z delom:
nezadovoljen 1 2 3 4 zadovoljen

1. Uspel sem …
2. Užival sem …
3. Težko je bilo …
4. Nisem uspel …
5. V veliko pomoč mi je bilo …
6. NASLEDNJIČ BOM SPREMENIL (kaj, kako) …
7. Rad bi povedal še …

Refleksija je sposobnost na strukturiran način analizirati konkretno izkušnjo in oblikovati zaključke za delovanje v prihodnje. Poteka kot notranji dialog, kot iskanje odgovorov na vprašanja, ki si jih postavljaš sam oziroma si jih povzel po drugih.

TEŽAVE PRI RAZVOJU REFLEKSIJE

- Samo opis dejavnosti – brez analize.
- Razmišljanje o drugem – ne o sebi.
- Opis znanstvene teorije – ne osebnega razumevanja.
- Brez zaključkov o uporabi izkušenj pri nadaljnjem delu.

VPRAŠANJA V POMOČ PRI PROFESIONALNI REFLEKSIJI

- Katere cilje sem želel/a doseči?
- Kako mi je to uspelo in zakaj?
- Katere strategije učenja in poučevanja so bile učinkovite in zakaj?
- Kateri drugi dejavniki (pogosto nenačrtovani) so vplivali na mojo dejavnost in kako?
- Kako ocenjujem svojo vlogo pri uspešni ali manj uspešni izpeljavi dejavnosti?
- Katere izkušnje bom uporabil/a v prihodnje in kako?

Vrednotenje znanja[20] zajema preverjanje in ocenjevanje. Učitelj najprej preveri učenčeve zmožnosti, nato učenca vodi in ugotavlja, kako dobro dosega cilje. Učencu daje povratne informacije, spodbuja samovrednotenje doseganja ciljev, pomaga mu načrtovati delo in razvija zmožnost učenja učenja. Učitelj preverja učenčevo doseganje ciljev med usvajanjem novih ciljev ter po zaključenem učnem sklopu in pred ocenjevanjem. Poučevanje je tesno povezano z vrednotenjem, saj učitelj vrednoti tisto, kar je učenec usvajal v procesu poučevanja. Pri ocenjevanju upošteva učenčevo vlogo v učnem procesu.

Učenec mora poznati kriterije ocenjevanja. Učitelj v procesu ocenjevanja vrednoti doseganje standardov znanja in učenčev napredek. Učencu da kakovostno in izčrpno povratno informacijo, ki mu pomaga razumeti, kako razvite so njegove zmožnosti, ter spodbuja njihovo nadaljnje razvijanje. Učenec razvija svoje zmožnosti ves čas izobraževanja, zato mora učitelj v procesu izobraževanja spremljati razvijanje njegovih zmožnosti v daljšem časovnem obdobju.

Poučevanje in vrednotenje sta tesno povezana in soodvisna ter spodbujata notranjo motivacijo, kadar učencu omogočimo, da pokaže vse zmožnosti. Ob tem ovrednotimo njegov napredek in ga seznanimo s tem, kako napreduje k zastavljenim ciljem. Učitelj vrednoti raven učenčeve sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku in učenčevo sposobnost rabe jezika v konkretnih sporazumevalnih situacijah. Pri pouku učenec ves čas razvija svoje sporazumevalne zmožnosti, zato morata učitelj in učenec v procesu izobraževanja z različnimi pristopi spremljati in preverjati razvijanje te zmožnosti. Skupaj ugotavljata učenčev napredek; pomembno je učenčevo samovrednotenje

[20] Izhodišče: *Učni načrt za predmet slovenščina kot dodatni jezik na primarni stopnji Evropske šole Ljubljana* (2018).

(učenec presoja učinek pridobljenega procesnega in vsebinskega znanja na svojo sporazumevalno zmožnost). Preverjanje in ocenjevanje znanja izhajata iz ciljev pouka: razvijanje sporazumevalne zmožnosti in drugih zmožnosti poteka celostno ali po posameznih zmožnostih, ki jih učitelj prilagaja glede na učenčevo predznanje jezika, njegovo razvojno stopnjo in motivacijo za učenje. Pouk temelji sprva na delno izvirnih, pozneje pa pretežno na izvirnih neumetnostnih in umetnostnih besedilih. Preverjanje in ocenjevanje sledita tem izhodiščem: preizkusi znanja uvajajo besedila z znano tematiko in preverjajo zmožnosti, ki so bile predhodno obravnavane in utrjene pri pouku. Učitelj s preizkusom znanja preverja stopnje obvladovanja sporočanjskih položajev v življenjskih okoliščinah (pragmatično oziroma izvirno preverjanje).

Preverjanje in ocenjevanje znanja je ustrezno takrat, ko ima učitelj jasno predstavo o učnih ciljih ter skladno z njimi izvaja učni proces, preverjanje in ocenjevanje znanja. Kriteriji preverjanja in ocenjevanja znanja naj bodo smiselni, jasni in javni. Za učenca je pomembno, da ve, za kaj naj si prizadeva, na kaj naj bo pozoren in po čem bo učitelj presojal njegovo znanje. Kakovostni preizkusi znanja osmišljajo učenje dodatnega jezika, zato vključujejo tudi višje spoznavne ravni ter spodbujajo učenje z razumevanjem in možnostjo uporabe usvojenega znanja. Pri vseh oblikah in načinih preverjanja učitelj upošteva sodobne težnje, ki uvajajo:

• neposredne načine: učitelj uvaja izvirna besedila in vrednoti znanje s prostimi odgovori na vprašanja, povzemanjem in ustvarjalnim oblikovanjem besedil;

• celostni pristop: splošno preverjanje in ocenjevanje sporazumevalne zmožnosti v dodatnem jeziku ter vseh drugih zmožnosti (tudi medkulturne), ki jih razvijamo pri pouku;

• opisno preverjanje: opisi doseganja ciljev in standardov v sporočanju ter ocenjevalne lestvice posameznih ravni jezikovnih zmožnosti;

• preverjanje stopnje obvladovanja sporočanjskih položajev v življenjskih okoliščinah (pragmatično oziroma izvirno preverjanje);

• občasno uporabo raznovrstnih oblik preverjanja: učenci sami (v pomoč pri razvijanju kompetence učenje učenja), na primer uporaba portfolia, in medsebojno preverjajo dosežke (vrstniško učenje/preverjanje), projekte in napredek.

Opisniki dosežkov[21]

Višja raven vedno vključuje tudi zmožnosti/dosežke, opisane na nižjih ravneh.

RAVNI	**+** **Učni cilji še niso doseženi**	**++** **Učni cilji so delno doseženi.**	**+++** **Učni cilji so v veliki meri doseženi.**	**++++** **Učni cilji so v celoti doseženi.**
Učna področja	**Učenec/ učenka ...**	**Učenec/učenka ...**	**Učenec/učenka ...**	**Učenec/učenka ...**
Poslušanje in razumevanje	a) Ne posluša zbrano in pozorno. b) Razume samo kratka, skladenjsko preprostejša besedila. c) Besedila ne obnovi, temveč le odgovori na učiteljeva splošna vprašanja o njem.	a) Precej pozorno posluša. b) Razume daljša, skladenjsko preprostejša besedila. Loči umetnostna besedila od neumetnostnih in jih ustrezno sprejema. c) Besedilo obnovi ob učiteljevi pomoči.	a) Pozorno posluša. b) Razume daljša, skladenjsko zahtevnejša besedila. c) Umetnostno besedilo obnovi in interpretira (prepozna vodilno idejo). č) Po poslušanju neumetnostnega besedila ob učiteljevi pomoči povzame temo in bistvene podatke ter jih smiselno uredi v podteme, loči dejstva od piščevega mnenja/ doživljanja in samostojno obnovi besedilo.	a) Obvlada razne načine poslušanja – glede na svoj namen in vrsto besedila. b) Razume daljša, skladenjsko zahtevnejša besedila, tudi s prikritim sporočevalčevim namenom. c) Umetnostno besedilo obnovi, interpretira, vrednoti in aktualizira. č) Med poslušanjem neumetnostnega besedila si dela zapiske, po poslušanju pa samostojno izdela strukturirani povzetek, vrednoti besedilo in utemelji svoje mnenje.

[21] Izhodišče: Attainment Descriptors for all L1 v: *Učni načrt za predmet slovenščina kot prvi jezik (J1) na primarni stopnji izobraževanja v sistemu Evropske šole* (2017).

Govorjenje	a) Se večinoma izogiba pogovoru – ne začne pogovora in se ne odziva na replike sogovorca. b) Med govornim nastopom bere besedilo ali brezvoljno govori na pamet. c) Govorno nastopi z jezikovno, vsebinsko, zgradbeno in slogovno zelo pomanjkljivim besedilom. č) V igri vlog ima zelo preprosto vlogo s kratkim preprostim besedilom.	a) Smiselno odgovarja na vprašanja in se smiselno odziva na pozive/navodila, razumljivo sprašuje in izraža svoje želje, svojega mnenja pa ne izreka; upošteva temeljna načela vljudnega pogovarjanja. b) Med govornim nastopom govori prosto, pomaga si s smiselno urejenim ponazorilom; govori nesproščeno, zatikajoče, precej neknjižno. c) Govorno nastopi z jezikovno, vsebinsko, zgradbeno in slogovno precej pomanjkljivim besedilom. č) V igri vlog odigra svojo vlogo ob pomoči drugih.	a) Izreka svoje mnenje, ga utemelji in usklajuje z mnenjem sogovorca; upošteva temeljna načela vljudnega pogovarjanja. b) Govorno nastopi ob ponazorilu; govori nesproščeno, prevladujoče knjižno. c) Govorno nastopi z jezikovno, vsebinsko, zgradbeno in slogovno precej ustreznim besedilom. č) V igri vlog nastopi v raznih vlogah in se ustrezno izraža.	a) Pogovarja se sproščeno, smiselno in ustrezno; pri izbiri jezikovne zvrsti upošteva okoliščine pogovarjanja, pri izbiri izrazov pa svoje družbeno razmerje do naslovnika. b) Govorno nastopi ob ponazorilu; govori sproščeno, knjižno, ustrezno uporablja vidne in zvočne nebesedne spremljevalce govorjenja. c) Govorno nastopi z jezikovno, vsebinsko, zgradbeno in slogovno zelo ustreznim besedilom. č) V igri vlog nastopi v raznih vlogah, improvizira z raziskovanjem raznovrstnih situacij in perspektiv, se ustrezno izraža besedno in nebesedno.

Branje in razumevanje	a) Bere počasi, zatikajoče in s precej napakami. b) Razume samo kratka, skladenjsko preprostejša besedila. c) Besedila ne obnovi, temveč le odgovarja na učiteljeva splošna vprašanja o njem. č) V besedilu se ne znajde dobro – ne najde vseh podatkov.	a) Bere ustrezno hitro in precej tekoče. b) Razume daljša, skladenjsko preprostejša besedila. Loči umetnostna besedila od neumetnostnih in jih ustrezno razume. c) Besedilo obnovi ob učiteljevi pomoči. č) V besedilu se znajde precej dobro – najde večino podatkov	a) Bere hitro in tekoče, pri glasnem branju ustrezno uresničuje prvine stavčne fonetike (npr. intonacijo, premore, register). b) Razume daljša, skladenjsko zahtevnejša besedila. c) Umetnostno besedilo obnovi in interpretira (prepozna vodilno idejo). č) Po branju neumetnostnega besedila ob učiteljevi pomoči povzame temo in bistvene podatke ter ji smiselno uredi v podteme, loči dejstva od piščevega mnenja/ doživljanja in samostojno obnovi besedilo.	a) Pri izbiri načina branja upošteva svoj namen in vrsto besedila. b) Razume daljša, skladenjsko zahtevnejša besedila, tudi s prikritim sporočevalčevim namenom. c) Umetnostno besedilo obnovi, interpretira, vrednoti, aktualizira. č) Med branjem neumetnostnega besedila si dela izpiske, po branju pa samostojno izdela strukturirani povzetek, vrednoti besedilo in utemelji svoje mnenje. d) Samoiniciativno išče informacije v raznih pisnih virih, jih primerja med seboj, vrednoti, poveže in uporabi

Pisanje	a) Z roko piše okorno in nečitljivo; njegova besedila niso urejena. b) Potrebuje jasna navodila za tvorjenje besedila. c) Tvori jezikovno, vsebinsko, zgradbeno in slogovno zelo pomanjkljiva besedila. O pojavih pripoveduje, namesto da bi jih opisoval. Tvori prevladujoče subjektivna besedila. č) Ne prepozna jezikovnih, pomenskih, zgradbenih in slogovnih pomanjkljivosti v svojem besedilu, temveč sledi učiteljevim opozorilom in z učiteljevo pomočjo odpravlja napake/ neustreznosti.	a) Z roko piše okorno, a čitljivo; njegova besedila niso urejena. b) Izdela preprost osnutek besedila. c) Tvori jezikovno, vsebinsko, zgradbeno in slogovno precej pomanjkljiva besedila. Pojave opisuje predvsem subjektivno. č) Z učiteljevo pomočjo presoja svoje besedilo (razumljivost, jezikovno pravilnost ter jezikovno, zgradbeno in slogovno ustreznost), zaznamuje pomanjkljivosti in jih odpravlja.	a) Z roko piše čitljivo, njegova besedila so urejena. b) Izdela strukturirani osnutek besedila. c) Tvori jezikovno, vsebinsko, zgradbeno in slogovno ustrezna besedila. Pojave opisuje objektivno. č) Samostojno presoja razumljivost ter jezikovno ustreznost in pravilnost svojega besedila, zaznamuje pomanjkljivosti in jih odpravlja. Pri presojanju zgradbene in slogovne ustreznosti besedila ter pri odpravljanju tovrstnih pomanjkljivosti pa potrebuje učiteljevo pomoč.	a) Z roko piše čitljivo, njegova besedila so urejena. b) Obvlada razne tehnike strukturiranih osnutkov besedila. c) Tvori jezikovno, vsebinsko, zgradbeno in slogovno ustrezna besedila. O zgradbi in slogu besedila sklepa po danem naslovu (temi) besedila. č) Samostojno presoja pomensko, zgradbeno, slogovno in jezikovno ustreznost svojega besedila, zaznamuje pomanjkljivosti in jih odpravlja.

Jezikovna zmožnost	a) Ima zelo skromen besedni zaklad – razume in ustrezno uporablja malo knjižnih besed. b) Slabo razume skladenjsko preproste povedi/ zveze povedi ter tvori pomensko in slovnično zelo pomanjkljive preproste povedi/zveze povedi. c) Slabo obvlada knjižno izreko. č) Slabo obvlada temeljna pravopisna pravila.	a) Razume in ustrezno uporablja precej knjižnih besed. b) Razume skladenjsko preproste povedi/ zveze povedi ter tvori pomensko in slovnično precej pomanjkljive preproste povedi/zveze povedi. c) Delno obvlada knjižno izreko. č) Delno obvlada temeljna pravopisna pravila.	a) Razume in ustrezno uporablja večino knjižnih besed. b) Razume skladenjsko zahtevnejše povedi/ zveze povedi ter tvori pomensko in slovnično precej ustrezne preproste povedi. c) Dobro obvlada knjižno izreko. č) Dobro obvlada temeljna pravopisna pravila.	a) Ima bogat besedni zaklad – razume in ustrezno uporablja večino knjižnih besed in frazemov ter tudi njihove sopomenke, protipomenke itd. b) Razume skladenjsko zahtevnejše povedi/ zveze povedi ter tvori pomensko in slovnično ustrezne zahtevnejše povedi. c) Zelo dobro obvlada knjižno izreko. č) Zelo dobro obvlada temeljna pravopisna pravila.

10 IZ TEORIJE V PRAKSO – GRADIVA

Na spletni strani SLORI-ja z naslovom Slovenščina kot manjšinski jezik (SMeJse) so bila v preteklih letih, predvsem med letoma 2019 in 2025, objavljena didaktična gradiva za razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenščini. Kot odziv na pomanjkanje ustreznega učnega gradiva, prilagojenega za specifične zahteve slovenske šole v Italiji, je v času pouka na daljavo nastala interaktivna zbirka devetih učnih enot *Rastoča slovenščina*[22] za vse stopnje šolanja, od vrtca do drugostopenjske srednje šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji, z dodanimi slušnimi in videoposnetki. V sklopu projekta se je oblikovala delovna skupina strokovnjakov s področja italijansko-slovenskega jezikovnega stikanja in didaktike jezika ter učiteljev praktikov, ki so sodelovali pri pripravi gradiv na stopnjah šolanja, kjer sicer poučujejo. Pri zasnovi učnih enot smo izhajali iz predhodnih raziskav in ugotovitev (Baloh 2012, Bogatec 2015, 2021; Grgič 2017, 2019; Jagodic 2013, 2019; Melinc Mlekuž 2016, 2019; Mikolič 2005), da slovenščina kot učni jezik šole ni nujno tudi prvi in primarni jezik učencev in dijakov, ki obiskujejo šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji, slovenščina pa tudi ni nujno jezik okolja, v katerem ti učenci in dijaki živijo. Pri pripravi gradiv smo si za cilj zastavili skozi igrivo metodologijo jezikovno, psihološko in kulturno pripraviti otroke in mladostnike na učenje jezika (Skela, Dagarin Fojkar 2009). Izhajali smo iz avtentičnih besedil in pri pripravi nalog, ki so se navezovale na izhodiščna besedila, uporabili slušno-jezikovni pristop, komunikacijski in na dejavnostih temelječ pristop (Brewster idr. 2002). Strukturirane naloge so nastale s ciljem, da bi uporabnikom naslikale fiktivne okoliščine sporazumevanja in jim tako približale različne rabe slovenskega jezika, ki jih v svojem fizičnem prostoru niso oziroma ne morejo biti deležni. Učno gradivo[23] zajema

[22] Zbirka interaktivnih učnih enot *Rastoča slovenščina*: https://www.smejse.it/2021/11/11/https-www-smejse-it-2021-11-11-rastoca-slovenscina-zbirka-samostojnih-ucnih-enot/

[23] Predšolskim otrokom je namenjena zbirka didaktičnih iger *Z igro do besed*, ki zajema igrico Čudežna vas in sklop petih igric *Besede nagajivke*. Pri zgodnjem učenju jezika se otroci seveda ne osredotočajo na slovnico, zanima jih samo uporabnost jezika, metajezik, s katerim opisujemo jezikovne pojave, jim je povsem neznan (Brumen, 2003). Učencem prvih razredov osnovne šole so namenjene tri učne enote: *V družbi besed*, literarno obarvana enota *Besede s knjižne police* in *Besede v vsakdanji rabi 1*. Vse tri enote – *Besede v vsakdanji rabi 1* za osnovno šolo, *Besede v vsakdanji rabi 2* za prvostopenjsko srednjo šolo in *Besede v vsakdanji rabi 3* za drugostopenjsko srednjo šolo – zajemajo besedišče in sporazumevalne vzorce iz konkretnih sporazumevalnih praks. Prvostopenjski srednji šoli sta namenjeni tudi učna enota *Slovnica je mala malica*, ki ponuja sistematično razlago temeljnih oblikoslovnih zank, in sociolingvistično obarvana enota *Slovenščina in njene bližnje in daljne sosede*. Dijaki drugostopenjskih srednjih šol se lahko preizkusijo tudi v prepoznavanju paronimov ter analizi in razumevanju neumetnostnega in umetnostnega besedila

primerno dolga avtentična besedila, ki so vzeta iz realnih sporazumevalnih vzorcev vsakdanjega življenja, primerna kognitivni zmožnosti naslovnikov. Brown (2004) ugotavlja, da je avtentičnost nalog zagotovljena, če je jezik čim bolj naraven, če so postavke povezane s kontekstom, če so izbrane teme smiselne, zanimive in relevantne za učence, če so postavke tematsko povezane in če se naloge približajo resničnim govornim položajem. Na avtentična besedila se nanašajo izvirne naloge, ki želijo ponazoriti proces praktičnosporazumevalnih vzorcev v vsakdanjem življenju. Povezane so s potrebami, ki se pojavljajo v različnih govornih položajih ter so tematsko relevantne in zanimive za starost naslovnikov.

V okviru projekta Vsebinska, funkcionalna in estetska aktualizacija jezikovnega portala SMeJse, ki je financiran iz javnega razpisa za izbiro ponudnikov za izvedbo projektov na podlagi nacionalnega programa za jezikovno politiko v letih 2024–2025 (Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije), je nastalo pet interaktivnih učnih enot za osnovne šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji, ki so objavljene na prenovljenem spletnem portalu. Učna enota Berem in pišem (Višček 2025) vsebuje primere nalog za utrjevanje branja in pisanja po obravnavi določenih črk. Učitelj lahko naloge uporabi pri oblikovanju svojega didaktičnega gradiva. Gradivo je oblikovano tako, da ga učitelj pregleda in učencem predlaga ustrezne naloge glede na njihove zmožnosti. Enota V družbi besed 2 (Gherlani 2025) se navezuje na že objavljeno zbirko interaktivnih samostojnih učnih enot Rastoča slovenščina, kjer je ista avtorica objavila učno enoto za vrtec Z igro do besed in učno enoto za osnovno šolo V družbi besed. Gradivo vsebuje didaktične primere za bogatenje besedišča, predstavi razlago novih in manj znanih besed, branje besed, povedi in krajših besedil, zapisovanje besed, povedi in krajših besedil. Upošteva predznanje otrok in je stopnjevano glede na jezikovno zmožnost. Enota Oblikujem besede (Umer 2025) vključuje naloge za utrjevanje sklonskih oblik v rabi. Naloge so prilagojene različnim jezikovnim zmožnostim otrok ter omogočajo individualizacijo in diferenciacijo pouka. Učna enota Po cesti besed (Dobrila 2025) upošteva prepletanje različnih vrst dejavnosti in medpredmetno povezovanje. Pri takem pridobivanju znanja in spodbujanju ustvarjalnega dela uporabi učitelj spoznanja (transfer že usvojenega znanja in izkušenj) nekega kurikularnega področja pri obravnavi pojavov oziroma vsebin na drugem področju, pri čemer poudarja enake ali sorodne teme in kon-

v enoti *Meje mojega planeta niso meje mojega jezika*. Naloge na nedvoumen način opozarjajo na napake in pojave jezikovnega stikanja na različnih ravneh jezika. Učenci in dijaki jih s pomočjo poenostavljene in nedvoumne razlage ter številnih nalog prepoznajo, ozavestijo in nadomestijo z ustrezno različico iz slovenskega jezikovnega kontinuuma. Vse interaktivne učne enote z dodanimi video in slušnimi posnetki so objavljene na portalu SMeJse.

cepte. Ena enota je izšla v obliki Bralnega dnevnika (Širec 2025). Prvi del dnevnika je namenjen učencem 5. razreda osnovne šole. Prebrati morajo najmanj šest knjig, če želijo dobiti priznanje za opravljeno bralno značko. Štiri knjige od šestih spadajo v skupinsko razredno branje, kar pomeni, da jih učitelj obravnava s celim razredom. Drugi del dnevnika pa je namenjen učencem prvostopenjske srednje šole. Prebrati morajo najmanj šest knjig, če želijo dobiti priznanje za opravljeno bralno značko. Pet knjig od šestih spada v skupinsko razredno branje, kar pomeni, da jih učitelj obravnava s celim razredom.

Učne enote v ospredje postavljajo razvijanje sporazumevalne zmožnosti oziroma predvsem poimenovalne zmožnosti. Pri pouku slovenščine na razredni stopnji učitelji razvijajo sporazumevalno zmožnost učencev neposredno, pri vseh drugih predmetih pa posredno (Petek 2021).

Bešter Turk (2011) kot enega od gradnikov za razvijanje sporazumevalne zmožnosti izpostavi motiviranost za sprejemanje in sporočanje, drugi gradnik je enciklopedično oziroma stvarno znanje sporočevalca, tretji gradnik je jezikovna zmožnost prejemnika in sporočevalca, h kateri uvrščamo štiri zmožnosti, in sicer poimenovalno zmožnost,[24] upovedovalno zmožnost (tj. skladenjsko ali tudi slovnično zmožnost) ter pravorečno in pravopisno zmožnost. Potrebne so tudi pragmatična zmožnost prejemnika in sporočevalca (tudi slogovna ali empatična), zmožnost nebesednega sporazumevanja ter metajezikovna zmožnost prejemnika in sporočevalca.

Razvoj poslušanja, govorjenja, branja in pisanja je tesno povezan, eden izmed njihovih veznih elementov je besedišče (Rot Vrhovec 2022; Plut Pregelj 2012). Rezultati raziskav (Shen 2008; Rot Vrhovnik 2022) so pokazali, da ima besedišče večjo vlogo pri učenju, kot so mu jo pripisovali, in ga ni mogoče pridobiti samo naključno, zato se je začelo poudarjati načrtno razvijanje besedišča.[25] Rot Vrhovnik (2022) navaja, da se otroci novih besed učijo ob razlagi znanih

[24] Poimenovalna (tudi besedna ali slovarska) zmožnost je odraz sporočevalčeve zmožnosti poimenovanja prvin predmetnosti, to je bitij, stvari, njihovih lastnosti, njihove vrste in količine, njihovega dejanja in stanja, sporočevalčevih miselnih procesov ipd., z besedami in stalnimi besednimi zvezami. Na drugi strani pa za prejemnika pomeni zmožnost razumevanja besed in stalnih besednih zvez, torej da besede in stalne besedne zveze v njem vzbudijo pravilno predstavo določene prvine predmetnosti (Bešter Turk 2011). Da lahko govorimo o predmetih, osebah in dejanjih, jih moramo znati najprej poimenovati. Le tako jim lahko pripišemo pomen in določimo značilnosti (Zrimšek, 2003).

[25] Rot Vrhovec (2022) ter Tabors, Beals in Weizman (2001) izpostavijo, da se učitelji pri razvijanju besedišča naslanjajo na fizični kontekst, predznanje, družbeni kontekst in pomensko podporo. Tudi poročanje delovne skupine, vključene v izobraževalni program *Slovenščina v osnovni šoli – načrtovanje pouka in didaktične strategije*, potrjuje, da prisotnost predmeta ali dejanja postane tema pogovora. Z uporabo fizičnega konteksta je tako otrok izpostavljen besedam in vizualni referenci besede, kar je zlasti priročno pri učenju novih ali manj znanih besed.

ali starih besed, kar poteka eksplicitno, ko je nova beseda definirana s starimi besedami, ali implicitno, ko je beseda postavljena v besedilo, tako da je pomen nove besede omejen (Newton, Pada in Rasinski 2008; Rot Vrhovec 2022). Na tej teoretični zasnovi so nastale učne enote projekta *Vsebinska, funkcionalna in estetska aktualizacija jezikovnega portala SMeJse* (2025).

10.1 Uporaba tehnologije v podporo učenju slovenščine

V vsakdanjem življenju in kulturi opažamo spremembe, ki jih prinašajo nov način bivanja, nove tehnologije in nove ekonomije. Hiter razvoj digitalnih medijev in umetne inteligence, tudi na področju vzgoje in izobraževanja, je vplival na pospešeno pridobivanje digitalnih kompetenc tako učiteljev kot učencev ter tudi na razvoj novih učnih oblik in metod.

Med sodobnimi izobraževalnimi usmeritvami izstopa digitalna pismenost, ki je bila v zadnjem obdobju prepoznana kot ena ključnih kompetenc 21. stoletja (Siddiq idr. 2017). Pojem zajema uporabo različnih digitalnih naprav in okolij (Jin idr. 2020) ter je v dokumentu UNESCO *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2* opredeljen kot »sposobnost varnega in ustreznega dostopa do informacij, njihovega upravljanja, razumevanja, povezovanja, komuniciranja, vrednotenja in ustvarjanja s pomočjo digitalnih tehnologij za potrebe zaposlovanja, dostojnega dela in podjetništva. Vključuje kompetence, ki jih v literaturi zasledimo tudi pod izrazi računalniška pismenost, IKT-pismenost, informacijska pismenost in medijska pismenost« (Law idr. 2018: 6).

Ključni izzivi in vprašanja, ki se v povezavi z IKT porajajo učiteljem in vzgojiteljem, so, kako slediti hitremu razvoju tehnologije in kako tovrstno tehnologijo vključiti v učni proces. Sprašujemo se, kam je v opisani novi situaciji umeščeno branje, ko vemo, da je to naporna dejavnost, če ga postavimo ob bok sodobnim tehnologijam in drugim za sodobnega uporabnika privlačnim medijem. Prehod na digitalne medije spreminja ustaljene bralne strategije, zlasti pri bralcih, ki so se branja učili na klasičen, linearen način. Digitalna besedila omogočajo hitro dostopanje do dodatnih virov, slovarjev in spletnih razprav ter spodbujajo nelinearno iskanje informacij, kar lahko poveča prilagodljivost in interaktivnost branja.

Klasična oblika poučevanja branja temelji na uporabi tiskanih gradiv (knjig, učbenikov, delovnih zvezkov) in linearnem poteku branja, kjer besedilo beremo

zaporedno od začetka do konca. V tem procesu bralec uporablja prostorsko in fizično orientacijo, ki jo omogoča materialna oblika knjige (listanje, zaznavanje strukture, fizični občutek napredovanja skozi besedilo). Poučevanje poteka z usmerjenim razvijanjem temeljnih bralnih veščin – prepoznavanje grafemov in fonemov, tvorjenje besed, razumevanje povedi in daljših odlomkov – ter s postopnim uvajanjem strategij globinskega branja, kot so napovedovanje, povzemanje, sklepanje in kritična presoja vsebine. Klasični pristop spodbuja trajnejšo pozornost, večkratno branje in refleksijo o prebranem.

Digitalna oblika poučevanja branja se opira na elektronske vire (e-knjige, spletne strani, interaktivne učne platforme), kjer je besedilo pogosto dopolnjeno s hiperpovezavami, slikami, animacijami in drugimi večkodnimi elementi. Branje je pogosto nelinearno, saj se bralec premika med različnimi odseki besedila ali med več viri, pri čemer se osredotoča na ključne besede in informacije, ki jih sproti izbira. Digitalno okolje omogoča hitro dostopanje do dodatnih informacij in interaktivno učenje, vendar zaradi obilja možnosti ter vizualnih in zvočnih dražljajev pogosto zmanjšuje trajanje osredotočene pozornosti in spodbuja površinsko obdelavo vsebine.

Pri sprejemanju in tvorjenju digitalnih besedil gre tudi za redefinicijo bralnih strategij. Branje tovrstnih besedil namreč ni več linearno, in kot meni Kreuh (2014), je to z vidika drugačnih motivacijskih odzivov pomembno. Kot navaja Tancig (2016), poglobljeno branje z digitalizacijo upada. Povsod se srečujemo s skrajšanimi besedili, povzetki, že vnaprej pripravljenimi odgovori, ki ne zahtevajo daljše pozornosti in vztrajnosti. Čeprav ima lahko digitalno besedilo določene prednosti zaradi hitre dostopnosti do dodatnih informacij, slovarjev, diskusij, tako Tancig (prav tam), je zaradi velikega števila možnosti in takojšnjosti informacij ovira za poglobljeno branje in diskusijo. Kot navaja Tancig (prav tam), pri klasičnih virih bralec občuti prostorske in fizične dimenzije knjige/lista, ki omogočajo hitro rokovanje in konstruiranje mentalne predstave besedila (listanje, pregledovanje, preskakovanje, raziskovanje struktur in sprejemanje različnih čutnih informacij o papirju, na katerem je natisnjeno besedilo). Omejitev na eno samo stran na zaslonu pa otežuje hiter pregled organizacije strukture in poteka besedila. Za branje po zaslonu (prav tam) so značilni predvsem brskanje in bežno pregledovanje, osredotočenje na ključne besede, enkratno, nelinearno in selektivno branje. Za branje na papirju je značilno globinsko in osredotočeno branje, kar ima za posledico različne učinke oziroma dosežke branja.

Digitalno branje sproža celo vrsto novih dejavnosti, med drugim tudi to, da znamo na ustrezen način uporabljati vire informacij, jih kritično in avtonomno

razbrati ter nadzorovati svojo informacijsko izkušnjo in ne obratno. Ob tem se nam postavlja vprašanje, kako doseči nelinearno branje pri bralcih, če sami niso imeli možnosti tega izkusiti ali pa so morda novodobni bralci, ki se drugačnosti lastnih bralnih strategij sploh ne zavedajo, ker so skozi proces učenja branja stopali na klasičen način. Tancig (prav tam) navaja, da učenci pogosto niso zmožni presoditi, kateri podatki in povezave so smiselni in kateri ne, ker niso razvili sposobnosti za uspešno deskanje po digitalnih virih. Ista avtorica (prav tam) navaja, da imajo osnovnošolci težave tudi pri priklicu informacije iz gradiva, ki vsebuje veliko slik in animacij kot dopolnilo k osnovnemu besedilu, ker ti dodatni elementi delujejo kot motnje. Učenci so lahko preobremenjeni s količino informacij, njihovo pozornost zmotijo številne animacije in povezave, saj možgani težijo k vedno novim informacijam in se usmerjajo na novosti (opomba avtorice: branje z razumevanjem zahteva poglobljeno in v zgodnjem šolskem obdobju tudi večkratno branje), kar povzroča, da je bralni proces površinski, ne pa učinkovit in refleksiven.

Otroci se soočajo z zahtevnim digitalnim okoljem, v katerem se pogosto težko znajdejo celo odrasli. Raziskava Zhanga in Duka (2008) je pokazala, da spletno branje zahteva drugačne strategije kot branje tiskanih besedil. Študija, ki je proučevala strategije spletnega branja z različnimi nameni, je med odraslimi identificirala več kot 50 strategij, ki jih bralci uporabljajo glede na specifičen cilj branja. Splet ponuja neomejeno količino informacij, ki jih lahko vsakdo deli z javnostjo (Zhang, Ghorbani 2020). Med spletnim branjem se bralec premika med številnimi spletnimi stranmi, ki združujejo različna besedila, slike, videoposnetke in druge interaktivne vsebine. Tako se nenehno sooča z množico informacij, ki prihajajo iz raznolikih virov (hipertekst, slika, video) (Salmerón idr. 2019) in različnih besedilnih tipov (spletne strani, potopisi, zgodbe, revije ipd.) (Forzani idr. 2020). Veliko število virov zahteva od bralca sposobnost nenehnega prilagajanja, obvladovanja različnih formatov predstavitve informacij in presojanja njihove kakovosti, pri čemer številni podatki na spletu niso preverjeni ali pridobljeni iz zanesljivih virov.

Pri spletnem branju se bralec pogosto izgubi v kompleksnem hipertekstu zaradi obilice strani in povezav. Povečana integracija informacij prinaša tudi različne oblike besedil, ki jih mora bralec kritično vrednotiti (Salmerón idr. 2019). Proces spletnega branja vključuje povezovanje, kombiniranje in organiziranje informacij iz predhodnega znanja, samostojno izbranih spletnih vsebin in razprav ob iskanju informacij (Kiili, Leu 2019). Za uspešno izbiro ustreznih in relevantnih informacij iz množice prejetih podatkov so nujne visoko razvite bralne spret-

nosti, ki presegajo tiste, potrebne pri branju analognih (tiskanih) besedil. Manj izkušeni bralci se zaradi utrujenosti, počasnejšega branja in slabšega razumevanja ter zmanjšane motivacije pogosto soočajo z nepremostljivimi ovirami (Cobb 2017), pri čemer raziskave poudarjajo, da je prav motivacija eden ključnih dejavnikov uspešnega branja v spletnih okoljih (Forzani idr. 2020; Leu idr. 2017; Goodwin idr. 2019).

Kot navaja Tancig (2016), raziskave, opravljene pri osnovnošolcih, v večini primerov kažejo, da učenci, ki berejo besedila na papirju, dosegajo pomembno boljše rezultate pri preizkusu bralnega razumevanja kot tisti, ki berejo besedila na zaslonu. Pri branju na zaslonu, tako Tancig (prav tam), so namreč prisotni novi dejavniki, ki vplivajo na dosežke bralca: premikanje besedila na zaslonu predstavlja dodatno kognitivno obremenitev, odsotnost prostorskih in časovnih označevalcev pri digitalnem besedilu negativno vpliva na pomnjenje in razumevanje besedila.

V slovenskem prostoru sta Kerneža in Kordigel Aberšek (2022) izvedli raziskavo, v kateri sta želeli ugotoviti, kako razvijati digitalno pismenost pri mlajših učencih v spletnih učnih okoljih in ali je metoda Internet Reciprocal Teaching (IRT) primerna za ta namen. Metoda IRT temelji na recipročno vodenem učenju (Palincsar in Brown 1984), ki se je v tradicionalnem branju že izkazalo kot zelo učinkovito. V kontekstu spletnega branja pa metoda vključuje tri korake:

1. uvajanje osnovnih računalniških spretnosti in pravil uporabe računalnika v učnem okolju;
2. soustvarjanje strategij z učiteljem, kjer učenci spoznavajo iskanje informacij, njihovo vrednotenje in uporabo;
3. samostojno iskanje, kritično vrednotenje, sinteza in predstavitev informacij, kar učencem omogoča oblikovanje novega znanja.

Ključni cilji metode so razvijanje metakognitivnih strategij, kot so postavljanje vprašanj, napovedovanje vsebine, razumevanje in pojasnjevanje besedila ter povzemanje. V digitalnem okolju se to nadgradi s kritičnim vrednotenjem spletnih virov, sintezo informacij in komunikacijo pridobljenega znanja. Raziskava (Kerneža, Kordigel Aberšek 2022) je pokazala, da imajo učenci prvega triletja osnovne šole bistveno nižje digitalne kompetence kot učenci drugega triletja. Čeprav vsi učenci napredujejo pri razvoju digitalne pismenosti, so napredki starejših izrazitejši. Metoda IRT se je izkazala kot učinkovita didaktična pot za razvijanje spletnega branja, vendar je pri mlajših učencih potrebna prilagoditev, saj

se pogosto soočajo s težavami pri osnovnih računalniških spretnostih in hitro izgubijo motivacijo za digitalno delo. Raziskava tudi potrjuje, da med spoloma ni razlik v usvajanju digitalnih kompetenc, kar pomeni, da sta ključna dejavnika starost in izkušnje z digitalnimi okolji. Kar se je v pričujoči raziskavi pokazalo kot izjemno pomembno, je dejstvo, da kljub razpravam o kritični rabi spletnega okolja govorimo o otrocih, katerih največje potrebe so še vedno igra, gibanje in uživanje prostega čas v družbi vrstnikov.

Zaključek

Monografija *Pogledi na didaktiko slovenščine: pouk slovenščine v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji* zaokroža celovit premislek o pouku slovenščine v večjezičnem prostoru na temeljih sodobne didaktike. Na presečišču teorije in prakse ponuja okvir, ki presega tradicionalne delitve med poukom jezika in književnosti ter utemeljuje koncept pouka kot dinamičnega, refleksivnega in razvojno naravnanega procesa.

V ospredju je razumevanje slovenščine kot jezika znanja, kulture in identitete. Avtorici monografije poudarjata, da kakovost pouka slovenščine ne izhaja iz posamezne metode, temveč iz celostnega pristopa, ki povezuje komunikacijsko naravnanost, formativno spremljanje, notranjo diferenciacijo in profesionalno refleksijo učitelja. Raziskava, na kateri temelji monografija, je pokazala, da v osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji ni poenotenega sistema poučevanja slovenščine kot prvega jezika, prav tako pa ne slovenščine kot drugega ali tujega jezika. V razredu, kjer je raven obvladovanja slovenščine med učenci raznolika, je potreben premišljen koncept vključevanja, ki izhaja iz načela diferenciranega in vključujočega pouka. Pri tem je treba slediti temeljnemu cilju poučevanja – razvijanju sporazumevalne zmožnosti, ki učencem omogoča, da postanejo samostojni in učinkoviti uporabniki slovenskega jezika.

Sodobne teorije o učenju in poučevanju ter novejši pedagoški koncepti učenca razumejo kot dejavno, raziskovalno in reflektirano osebo, ki lastno znanje konstruira v interakciji z drugimi in z okoljem. Učenje je proces soustvarjanja pomena, v katerem učenec ni pasivni sprejemnik informacij, temveč aktivni udeleženec, ki z raziskovanjem in refleksijo vpliva na lastni razvoj ter deloma tudi sam oblikuje svoje učno okolje. Znanje se oblikuje skozi dejavnosti, ki spodbujajo izkušenjsko učenje, preizkušanje, primerjanje, refleksijo in dialog. S tega

vidika je učni prostor bistveni element kakovostnega pouka: njegova organizacija mora omogočati orientacijo in povezanost z okoljem, vsebinsko bližino in povezavo z znanim, prožnost glede na različne načine učenja ter ustrezen čas za raziskovanje in razumevanje. Takšna učna zasnova učencem omogoča aktivno vlogo pri gradnji znanja ter spodbuja njihovo notranjo motivacijo in odgovornost za lastno učenje.

Učitelj se kot reflektivni praktik v večjezičnem in medkulturnem okolju nenehno sooča z vprašanjem, kako zasnovati in izpeljati sodoben jezikovni pouk, ki bi v največji možni meri odgovarjal potrebam in značilnostim sodobnega učenca. Njegova naloga je, da z ustreznimi didaktičnimi strategijami in inovativnimi pristopi spodbuja razvoj jezikovnih, kulturnih in kognitivnih kompetenc, hkrati pa dosega zastavljene cilje in skrbi za učenčev optimalni jezikovni razvoj. V tem kontekstu učitelj ni le prenašalec znanja, temveč je tudi oblikovalec učnega okolja, nosilec sprememb in spodbujevalec medkulturnega razumevanja.

Posebej pomembno je ustrezno jezikovno načrtovanje že na začetku šolanja, ki zagotavlja kontinuiteto poučevanja v kurikul vključenih jezikov. Za uspešen razvoj jezikovne zmožnosti so bistveni postopnost uvajanja prvega in dodatnih jezikov, razvojni stopnji prilagojeni pristopi, motivacijsko podprto spoznavanje sosedskega ali drugega jezika ter kakovostna učna gradiva in didaktična sredstva. Ključno vlogo pri tem ima usposobljen učitelj, ki razume kompleksnost večjezičnega prostora ter zna s premišljenim načrtovanjem omogočiti učencem uspešno učenje in uporabo jezikov od najzgodnejših učnih stopenj naprej.

Avtorici monografije na podlagi lastnih in tujih raziskav ugotavljata in poudarjata, da je trajnostni razvoj sporazumevalne zmožnosti mogoč le v spodbudnem in vključujočem učnem okolju, kjer učenci aktivno sodelujejo v učnem procesu in kjer učitelj deluje kot reflektivni strokovnjak, inovator in nosilec kulturne kontinuitete. V tem okviru se jezikovna in pedagoška dimenzija tesno prepletata z medkulturno, kar omogoča oblikovanje pristopov, ki hkrati spoštujejo različnost in utrjujejo zavest o pomenu slovenskega jezika v čezmejnem prostoru.

V sklepnem pogledu monografija utrjuje prepričanje, da se kakovosten pouk slovenščine gradi na treh medsebojno povezanih temeljih: na jasno opredeljenih ciljih in standardih znanja, diferenciranem in formativno podprtem učnem procesu ter strokovni avtonomiji učitelja, ki deluje v sodelovalni in učeči se skupnosti. Ti trije stebri omogočajo dolgoročno jezikovno opolnomočenje

učencev ter utrjujejo njihovo sposobnost zavestne, ustvarjalne in trajne rabe slovenščine kot jezika izobraževanja, kulture in skupnostne pripadnosti.

Monografija se tako zaključuje z vizijo pouka slovenščine, ki presega pragmatične učne cilje ter utemeljuje jezik kot temelj osebne, kulturne in družbene identitete. V večjezičnem prostoru, kjer se jeziki prepletajo in sobivajo, ostaja temeljno poslanstvo didaktike slovenščine razvijati učne prakse, ki ohranjajo vitalnost jezika, spodbujajo razumevanje različnosti in gradijo skupnost prihodnosti – skupnost, ki razume moč jezika kot orodja sporazumevanja, mišljenja in sožitja.

11 LITERATURA

Aladrović Slovaček, K. (2011). Važnost didaktičke igre kao elementa komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa v razvoju jezično-komunikacijske kompetencije v ranome diskursu poučavanja materinskoga jezika. V: J. Vučo (ur.), *Stavovi promjena – promjena stavova* (str. 402–410). Nikšić: Filozofski fakultet Univerzitete Crne Gore.

Aladrović Slovaček, K. (2018). *Kreativne jezične igre*. Zagreb: Alfa.

Aladrović Slovaček, K., Srzentić, D., Ivanković, M. (2013). Jezične igre u nastavnoj praksi. V: B. Petrović Sočo, A. Višnjić Jevtić (ur.), *Igra u ranom djetinjstvu* (str. 14–24). Zagreb: Alfa; OMEP.

Alexander, P. A., Schallert, D. L., Hare, V. C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61, 315–343.

Andragoški center Slovenije. (2020). *E-izobraževanje za digitalno družbo: Priročnik za uporabo IKT pri izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Baloh, B. (1995). Položaj slovenščine pri italijanski narodnostni skupnosti v Slovenski Istri. *Jezik in slovstvo*, 41(3), 129–148.

Baloh, B. (2012). Razvijanje kurikuluma za medkulturno zavedanje in zgodnje učenje jezika v dvojezičnem okolju. V: M. Poznanovič Jezeršek (ur.), *Nacionalna konferenca Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov* (str. 99–311). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

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 IKT* (str. 77–91). Koper: Univerza 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). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani.

Baloh, B. (2019b). *Od črte do črke: priročnik k delovnemu zvezku za razvoj grafomotoričnih spretnosti*. Trst: Založništvo tržaškega tiska / Editoriale stampa triestina (ZTT = EST).

Baloh, B., Melinc Mlekuž, M. (2021). *Učni načrt za predmet slovenščina v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji*. Trst: SLORI.

Baloh, B., Vrčon Komel, M. (2005). Opismenjevanje v slovenščini kot drugem jeziku v osnovni šoli z italijanskim učnim jezikom v Slovenski Istri. *Sodobna pedagogika*, 56 (posebna izd.), 160–173.

Baloh, B., Furlan, P., Kralj, B., Derganc, E. (2020). Medpodročno povezovanje v vrtcu s slovenskim učnim jezikom v Italiji. V: M. Volk idr. (ur.), *Medpredmetno povezovanje* (str. 357–372). Koper: Univerza na Primorskem.

Baloh, B., Melinc Mlekuž, M. (2023). *Slovenščina v vrtcu: Poučevanje in učenje jezika v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji*. Trst: SLORI.

Baumgartner, E., Devescovi, A. (2001). *I bambini raccontano*. Gardolo–Trento: Edizioni Erickson.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.-E., Goullier, F., Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.

Beaugrande, R.-A. de, Dressler, W. U. (1992). *Uvod v besediloslovje*. Ljubljana: Park.

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

Blažič, M. M. (2024). Problemsko-ustvarjalni pouk v drugem triletju osnovne šole. *Jezik in slovstvo*, 69(3), 141–150.

Bogatec, N. (2015). Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji. *Razprave in gradivo*, 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* (str. 102–116). Trst: Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI); Založništvo tržaškega tiska (ZTT).

Bogatec, N. (2019). Izobraževanje v slovenskem jeziku v Italiji. *Koledar 2020* (str. 299–307). Gorica: Goriška Mohorjeva Družba.

Bogatec, N. (2020). *Analiza vpisov v vrtce in šole s slovenskim učnim jezikom oziroma dvojezičnim poukom v Italiji v obdobju 2000/01–2019/20*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI).

Bogatec, N., Brezigar, S., Mezgec, M. (2021). Pouk na daljavo. *Sodobna pedagogika*, 72 (posebna številka), 44–68.

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin English.

Brezigar, S. (2013). Ali se jezikovna skupnost v FJK lahko širi? V: D. Jagodic, Š. Čok (ur.), *Med drugim in tujim jezikom* (str. 97–119). Trst: Jezik-Lingua.

Brezigar, S., Zver, S. (2019). Priprava učnih gradiv za poučevanje slovenščine v FJK. *Razprave in gradivo*, 83, 51–67.

Brezigar, S. (2024). Jezik kot dejavnik za vpis v šolo s slovenskim učnim jezikom v Italiji. V: N. Krmac idr. (ur.), P*edagoška vizija: Premikanje izobraževanja od*

tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti = A pedagogical vision: From tradition to innovation – 50 years of progress at the Faculty of Education (str. 469–484). Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Brumen, M. (2003). *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu*. Ljubljana: DZS.

Brumen, M. (2004). *Didaktični nasveti za začetno poučevanje angleškega in nemškega jezika*. Ljubljana: ZRSŠ.

Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: 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). Koper: UP PEF.

Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. Basingstoke: Falmer.

Carver, R. (1990). *Reading Rate*. San Diego: Academic Press.

Cavaion, M. I. (2020). *Najstniki, stiki in sosedski jeziki*. Koper: Annales ZRS.

Cenčič, M. (2000). Preučevanje poučevanja pismenosti. *Sodobna pedagogika*, 2, 36–51.

Cenčič, M., Kuščer Perger, M. (2012). Dejavniki učenja in sporočilnost šolskega prostora. *Sodobna pedagogika*, 63/1, 112–124.

Chatman, S. (1978). *Story and Discourse*. London/Ithaca: Cornell.

Churchill, G. A., Jr., Iacobucci, D. (2005). *Marketing Research: Methodological Foundations* (9. izd.). Mason, OH: South-Western/Thomson.

Cobb, T. (2017). Reading and technology. V: E. Hinkel (ur.), *Handbook of Research in second language teaching and learning* (str. 312–327). New York: Routledge.

Cotič, N. (2018). P*rimerjava pouka slovenske književnosti v četrtem razredu slovenske osnovne šole in osnovne šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji* (magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

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

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP. V: N. H. Hornberger (ur.), *Encyclopedia of Language and Education* (str. 487–499). New York: Springer.

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

Denton, C. A., Fletcher, J. M. (2003). Scaling Reading Intervention. V: B. R. Foorman (ur.), *Preventing and remediating reading difficulties* (str. 445–464). Parkton, MD: York Press.

Deunk, M., Smit, S., Kuijpers, W., Bosker, A. (2022). Differentiation in education: What can we learn from research? *Educational Research Review*, 35, 100433.

Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2. izd.). Harlow: Pearson.

Ebrecht, B., Schwartz, A., Steinmetz, I. (2024). Predictors of multilingual classroom practices: The role of teachers' perceptions and experiences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 27*(1), 52–69.

Eco, U. (2003). *Iskanje popolnega jezika v evropski kulturi*. Ljubljana: Delajmo Evropo.

Edwards, E., Roger, P. S. (2015). Seeking out challenges: What role do students' stories play? *TESL-EJ*, 18(4), 1–24.

Engel, S. (2000). *The stories children tell.* New York: W. H. Freeman.

Engzell, P., Frey, A., Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences,* 118(17).

Ferbežar, I. (1999). Merjenje in merljivost v jeziku. *Slavistična revija*, 47(4), 417–436.

Flecha, R., Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465.

Forzani, E., Leu, D. J., Guthrie, J. T., McCoach, B. (2020). Predicting online reading comprehension with measures of offline comprehension: The contributions of prior knowledge, vocabulary, and reading strategies. *Reading Research Quarterly,* 56(4), 761–780.

Gajo, L. (2007). Linguistic knowledge and subject knowledge: How does bilingual identify and differentiate them? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 563–581.

Gamser, A. (2011). Ustvarjanje predpogojev za učenje branja, pisanja in računanja. V: M. Košak Babuder, M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami* (str. 56–67). Ljubljana: Pedagoška Fakulteta Univerze v Ljubljani.

García, O., Wei, L. (2014). *Translanguaging*. London: Palgrave Macmillan.

Giusti, S., Batini, F., Del Sarto, G. (2007). *Narrazione e invenzione*. Trento: Erickson.

Golli, D. (1992). *Sodobne oblike opismenjevanja*. Ljubljana: ZRSŠ.

Gomboc Čeh, K. (2020). Delo jezikovnega asistenta. V: J. Vogel (ur.), *Obdobja* 39 (str. 245–252). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Goodwin, A. P., Cho, S. J., Reynolds, D., Brady, K., Salas, J. (2019). Digital versus paper reading: Differences in comprehension and reading strategies. *American Educational Research Journal,* 54(4), 1837–1867.

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

Grginič, M. (2012). *Opismenjevanje – izziv.* Ljubljana: MIZIKŠ.

Grgič, M. (2016). Opredeljevanje in definicija jezika narodne manjšinske skupnosti kot ideološki konstrukt. *Razprave in gradivo,* 77, 87–102.

Grgič, M. (2017a). Italijansko-slovenski jezikovni stik med ideologijo in pragmatiko. *Jezik in slovstvo,* 62, 89–98.

Grgič, M. (2017b). Teoretska izhodišča in metodološki okvir za raziskovanje rabe slovenščine na dvojezičnem območju Slovenske Istre: Primer projekta SMeJse – slovenščina kot manjšinski jezik. *Slovenščina 2.0,* 5(2), 85–110.

Grosman, M. (2004a). *Zagovor branja*. Ljubljana: Sophia.

Grosman, M. (2004b). *Književnost v medkulturnem položaju*. Ljubljana: ZIFF.

Grosman, M. (2006). *Razsežnosti branja*. Ljubljana: Karantanija.

Halliday, M. A. K. (2004). L*inguistic Studies of Text and Discourse.* London/New York: Continuum.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*.

Ince, E. Y., Kabul, A., Diler, I. (2020). Distance education in higher education in the COVID-19 pandemic: Opinions of academics. *Journal of Higher Education and Science,* 10(4), 672–681.

Ivanuš Grmek, M., Mithans, M. (2021). Vloga didaktičnih načel pri učenju jezika. V: D. Haramija, S. Pulko (ur.), *Pogledi na slovenščino kot neprvi jezik* (str. 29–62). Maribor: Univerza v Mariboru.

Jagodic, D. (2013). Učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika pri odraslih. V: D. Jagodic, Š. Čok (ur.), *Med drugim in tujim jezikom* (str. 37–70). Trst: Jezik-Lingua, Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI).

Jagodic, D. (2019). Znanje in raba slovenskega jezika med mladimi v slovenskem zamejstvu v Italiji. V: S. Novak-Lukanovič (ur.), *Jezikovni profil mladih v slovenskem zamejstvu: sociolingvistična raziskava* (str. 67–120). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti.

Kalin, J. (2016). Učna diferenciacija in individualizacija – izzivi in dileme. V: *Zbornik MIB EDU* (str. 6–13). Ljubljana.

Kerndl, M. (2013). Notranja učna diferenciacija. *Jezik in slovstvo,* 58(3), 59–74.

Kerneža, M., Kordigel Aberšek, M. (2022). Online Reading in Digital Learning Environments: The role of digital texts and reading transformation. *Problems of Education in the 21st Century,* 80(6), 836–850.

Kiili, C., Leu, D. (2019). Exploring the collaborative synthesis of information during online reading. *Computers in Human Behavior,* 95, 146–157.

Kim, J. (2020). Learning and teaching during Covid-19: Supporting each other through change. *International Journal of Early Childhood,* 52(2), 145–158.

King, K., Fogle, L., Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Linguistics and Language Compass*, 2(5), 907–922.

Kordigel Aberšek, M. (1992). Branje ali branje. *Jezik in slovstvo*, 37(3/4), 75–82.

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

Kordigel Aberšek, M. (2008). Science literacy: how to teach? *Problems of Education in the 21st Century*, 9, 9–16.

Kranjc, S., Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. (2006). Govorni razvoj v zgodnjem otroštvu. *Slavistična revija*, 54 (posebna številka), 351–367.

Krakar Vogel, B. (2004). Poglavja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS.

Kreuh, N. (2014). Zapis prvega branja: Pomen zgodnjega beleženja o bralni pismenosti. V: A. Barle Lakota, M. Miklavčič (ur.), *Za dvig bralne pismenosti*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

Križaj Ortar, M., Magajna, L., Pečjak, S., Žerdin, T. (2001). *Slovenščina v 1. triletju devetletne OŠ*. Trzin: Izolit.

Kruhan, M. (1999). Vještine čitanja i pisanja u nastavi stranih jezika. V: Y. Vrhovac (ur.), *Strani jezik u osnovnoj školi* (str. 139–157). Zagreb: Naprijed.

Kunst-Gnamuš, O. (1992). *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije (DZS).

Lešnik Jeras, I. (2020). Drama v izobraževanju kot celostni učni pristop. V: M. Volk idr. (ur.), *Medpredmetno povezovanje* (str. 249–262). Koper: Univerza na Primorskem.

Lešnik Jeras, I. (2024). Gledališki učni pristopi pri razvoju sporazumevalne zmožnosti v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika,* 75(2), 91–108.

Lightbown, P., Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned* (2. izd.). Oxford: Oxford University Press.

Magajna, L. (1993). Psihogenetski pristop k razvoju pismenosti. *Pedagoška obzorja*, 2(3/4), 117–122.

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

Marentič-Požarnik, B. (2013). Akcijsko raziskovanje v projektu Bralna pismenost. *Vzgoja in izobraževanje,* 44(2/3), 16–22.

Marinčič, B. (2001). *Obnova.* Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan, G., Komidar, L. (2011). *Pripovedovanje zgodbe*. Ljubljana: CDP.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Hacin Beyazoglu, M. (2020). *Zgodnja pismenost otrok*. Ljubljana: ZIFF UL.

McGee, L. M., Richgels, D. J. (1985). Teaching expository text structure to elementary students. *The Reading Teacher,* 38(8), 739–749.

Mejak, M. (2019). *Ester Derganc: Od črte do črke (recenzija).* Trst: Založništvo tržaškega tiska / Editoriale Stampa Triestina (ZTT–EST).

Melinc Mlekuž, M. (2014). Maturitetna pisna naloga pri slovenščini v preteklosti in danes. *Slovenščina v šoli,* 17(3/4), 42–48.

Melinc Mlekuž, M. (2016). Didaktično-metodični vidiki pouka slovenščine na slovensko-italijanskem stiku. V: R. Andres idr. (ur.), *Slovanski jeziki na stičišču kultur* (str. 41–49, 51–59). 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,* 83, 67–82.

Melinc Mlekuž, M. (2021). Vzgoja in izobraževanje v slovenskem jaziku v Italiji med pandemijo covida-19. V: M. Bufon, V. Mikolič (ur.), *Čezmejno sobivanje in komunikacija v času pandemije: Primer slovensko-italijanskih odnosov* (str. 181–200). Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Annales ZRS.

Melinc Mlekuž, M. (2022a). 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). Trst: Edizioni Università di Trieste.

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

Mezgec, M. (2012). *Funkcionalna pismenost v manjšinskem jeziku*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Mezgec, M. (2023). Slovensko-italijanski obmejni prostor in slovenščina kot manjšinski jezik v Italiji. *Annales,* 33(1), 167–180.

Mikolič, V. (2005). Nekatere lastnosti sporazumevalne zmožnosti pri učencih v dvojezičnem šolskem prostoru. *Slavistična revija,* 53, 49–70.

Mikolič, V. (2017). TILKA education model: A new challenge in language teaching methodology. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje - Croatian Journal of Education, 19* (posebna številka), 49–60.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: MIUR.

Moore, J. L., Dickson-Deane, C., Gaylen, K. (2011). e-Learning, online learning and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education,* 14(2), 129–135.

Nançovska Šerbec, I., Žerovnik, A. (2014). *Digitalno pripovedovanje zgodb v pedagoškem procesu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Novak, L. (2016). *Spodbujanje razvoja bralne kompetence* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Novak, L. (2019). Branje od 1. do 5. razreda (in naprej). *Razredni pouk*, 21(1), 5–11.

Organisation for Economic Cooperation and Development. (2022). P*ogledi v izobraževalne politike: Slika Slovenije*. Paris: OECD.

Ozbič, M. idr. (2012). Zgodnje prepoznavanje morebitnih učnih težav pred vstopom v šolo z vprašalnikom za vzgojitelje in učitelje. V: *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*. Letn. 10, (št.) 2, str. 23–37, 139.

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

Palincsar, A., Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.

Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2003). *Otrokov svet.* Nova Gorica: Educy.

Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation* (2nd). Sage.

Pellegrini, R., Dongilli, L. (2012). *Insegnare a scrivere*. Trento: Erickson.

Perenič, U. (2006). Smernice za delo jezikovnega asistenta. *Jezik in slovstvo*, 51(5), 47–57.

Pertot, S. (2011). Identitetne spremembe med Slovenci v Italiji v družinah učencev šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 66, 2–43.

Pertot, S., Kosic, M. (2014). *Jeziki in identitete v precepu: mišljenje, govor in predstave o identiteti pri treh generacijah maturantov šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI).

Petek, T. (2012). Ozaveščenost o javnem govornem nastopanju. *Jezik in slovstvo*, 57(3/4), 115–129.

Petek, T. (2013). Vloga in položaj slovenščine v VIZ. *Pedagoška obzorja*, 28(1), 32–44.

Petek, T. (2021). Pravopisna ozaveščenost učiteljev razrednega pouka. *Jezik in slovstvo*, 66(2–3), 37–53.

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

Prince, G. (1982). *Narratology*. Berlin/New York/Amsterdam: Mouton.

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* (str. 1–6). Tuzla: Fakultet za tjelesni odgoj i sport, Univerzitet u Tuzli.

Regvar, B. (2003). *Malček in pisava*. Ljubljana: Samozaložba.

Rivalland, J. (2000). Linking literacy learning across different contexts. V: C. Barratt-Pugh, M. Rohl (ur.), *Literacy Learning in the Early Years* (str. 26–56). Buckingham: Open University Press.

Rot Vrhovec, A. (2015). Sodelovalne učne oblike pri razvijanju spretnosti pisanja učencev. *CEPS Journal*, 5(3), 129–156.

Rot Vrhovec, A. (2022). Besedišče učencev 5. razreda. V: T. Petek, P. Šek in M. Kerndl (ur.), *Bralno razumevanje na preizkušnji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

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

Salmerón, L., Strømsø, H. I., Krammerer, Y., Stadtler, M., van den Broek, P. (2018). Comprehension processes in digital reading. V: M. Barzillai idr. (ur.), *Learning to Read in a Digital World* (str. 91–120). Amsterdam: Routledge.

Sattler, J. B., Marquardt, C., Baier, T., Reitmeier, R., Lipčnik, K. (2011). *Kako se naučiti pisati?* Ljubljana: Vesper.

Siddiq, F., Gochyyev, P., Wilson, M. (2017). Learning in Digital Networks – ICT literacy. *Computers & Education*, 109, 11–37.

Silva Bratož, S., Žefran, M. (2014). Creativity in routine. V: D. Hozjan (ur.), *Izobraževanje za 21. stoletje* (str. 281–290). Koper: Univerza na Primorskem.

Simeon, R. (1969). *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*. Zagreb: Matica hrvatska.

Spitzer, M. (2016). *Digitalna demenca*. Celovec/Ljubljana/Dunaj: Mohorjeva.

Skela, J., Sešek, U., Dagarin Fojkar, M. (2009). Opismenjevanje v tujem/drugem jeziku. V: K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov* (str. 220–245). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Skubic, D. (2002). Pedagoški govor v vrtcu/šoli. *Jezik in slovstvo*, 47(3), 73–88.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education*. London/New York: Routledge.

Starc, S. (2015). Jezik usvajamo in se ga učimo iz besedila. *Jezik in slovstvo*, 60(3–4), 151–159.

Strani, P., Medved-Udovič, V. (ur.) (2011). *Šola na obronkih slovenščine*. Trst: Državna agencija za razvoj šolske avtonomije, OE FJK.

Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši OŠ*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Strmčnik, F. (2009). Učna vsebina v funkciji problemsko orientiranega pouka. *Didactica Slovenica*, 24(1), 5–20.

Taeschner, T. (2002). *L'insegnante magica*. Roma: Borla.

Tancig, S. (2016). Od Prousta do Twitterja. V: T. Devjak, I. Saksida (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Thürmann, E., Vollmer, H., Pieper, I. (2010). *Language(s) of Schooling: Focusing on vulnerable learners.* Strasbourg: Council of Europe.

Tompkins, G. E. (2001). *Literacy for the 21st Century* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

UNESCO (2020). The impact of the *COVID-19 pandemic on education: International evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS).* Paris: UNESCO.

Učni načrt: Osnovna šola s slovenskim učnim jezikom na narodnostno mešanem območju Slovenske Istre. Italijanščina kot drugi jezik (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt za predmet slovenščina kot prvi jezik (J1) na primarni stopnji izobraževanja v Evropskih šolah (2017).

Učni načrt za predmet slovenščina kot dodatni jezik na primarni stopnji Evropske šole Ljubljana (2018). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vidau, Z. (2015). Medkulturni položaj mladih, ki se šolajo v slovenskem jeziku v Italiji. *Razprave in gradivo*, 74, 23–39.

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

Vogel, J. (2015). Modeli jezikovnega pouka. *Jezik in slovstvo*, 60(3–4), 173–183.

Vogel, J. (2018). Zavest dijakov o jezikovni zvrstnosti. *Slavia Centralis*, 11(2), 74–92.

Vogel, J. (2023). Procesne metode pri pouku slovenščine kot J1. *Jezik in slovstvo*, 68(2), 3–17.

Vogel, J., Cestnik, M. (2006). *Razvezani jezik*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Vogrinc, J., Valenčič Zuljan, M., Krek, J. (2007). Akcijsko raziskovanje. *Sodobna pedagogika*, 58(1), 68–84.

Wang, W. (2015). Factors affecting learners' attention to teacher talk. *TESL-EJ*, 19(1).

Zakon o osnovni šoli (ZOsn). (2006). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 81.

Žbogar, A. (2007). Za dejaven pouk književnosti. *Jezik in slovstvo*, 52(1), 55–66.

Žbogar, A. (2013). *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Slavistično družtvo Slovenije.

Žerdin, T. (1989). *Učenčeva stavnica in abeceda / stenske slike*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

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

Žerdin, T. (2000). Grafomotorika kot sestavni del pisanja. V: M. Križaj Ortar idr., *Slovenščina v prvem triletju OŠ*. Trzin: Izolit.

Žerdin, T. (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja*. Ljubljana: Društvo BRAVO.

Zhang, S., Duke, N. (2008). Strategies for Internet reading. *Journal of Literacy Research*, 40(1), 128–162.

Zhang, X., Ghorbani, A. A. (2020). An overview of online fake news: Characterization, detection, and discussion. *Information Processing & Management*, 57(2), 102025.

Zorman, A. (2013). *Razvoj osnovne pismenosti enojezičnih in večjezičnih otrok*. Koper: Annales ZRS.

Zrimšek, N. (2003). *Začetno opismenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Zrimšek, N. (2012). *Razvijanje predopismenjevalne zmožnosti* (Diplomsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

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

12 POVZETKI

POVZETEK

Znanstveno monografijo *Pogledi na didaktiko slovenščine: pouk slovenščine v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji* avtoric Barbare Baloh in Maje Melinc Mlekuž sestavlja deset obsežnejših poglavij s podpoglavji, v katerih avtorici prepletata teoretična izhodišča didaktike slovenščine, izsledke akcijskega raziskovanja in analize učne prakse ter jih strneta v dejavnike sodobnega, vključujočega in razvojno naravnanega pouka slovenščine v dvojezičnem okolju. Monografija je nastala iz prakse za prakso, iz dolgoletnega opazovanja pouka, skupnega načrtovanja pouka z učiteljicami na osnovi sodobnih teoretičnih izhodišč in preverjanja rešitev v realnih, večjezičnih in večkulturnih razredih.

V okviru akcijskega raziskovanja, izvedenega v sodelovanju z učiteljicami osnovnih šol, avtorici razgrneta izzive pouka slovenščine v jezikovno heterogenih razredih, ko slovenščina pogosto ni prvi jezik večine učencev. Raziskava potrjuje, da uspeh učencev pri pouku slovenščine ni odvisen le od njihovega jezikovnega predznanja, temveč v veliki meri tudi od spodbudnega učnega okolja, sodobnih metod poučevanja, formativnega spremljanja in sodelovanja s starši. Tradicionalne metode ostajajo nepogrešljive pri sistematičnem obvladovanju norm, sodobnejše aktivne, sodelovalne in problemske strategije pa dvigujejo motivacijo, omogočajo diferenciacijo in vodijo v prenos znanja. Ugotovitve akcijskega raziskovanja namreč močno poudarjajo pomen motivacije, notranje diferenciacije, individualizacije pouka ter razvijanja metakognitivnih strategij in samorefleksije učiteljev. Izvedena akcijska raziskava potrjuje, da se kakovost pouka najbolj krepi tam, kjer učitelji načrtujejo, preizkušajo, vrednotijo in prilagajajo svoje pristope v spirali povratnih informacij.

Poglavja o učnih ciljih in vsebinah opredeljujejo vertikalno strukturiran kurikularni model, ki temelji na komunikacijskem pristopu, postopnem razvoju vseh sporazumevalnih dejavnosti (poslušanje, govorjenje, branje, pisanje) ter povezovanju jezikovnih in književnih vsebin. Didaktična načela slovenščine kot prvega, drugega in tujega jezika se dopolnjujejo z razvijanjem kulturne in medkulturne zmožnosti, z upoštevanjem razvojnih posebnosti otrok, kognitivnih stilov in motivacijskih dejavnikov. Posebno poglavje je namenjeno opismenjevanju in pismenosti, kjer so predstavljena didaktična priporočila za zgodnje, zaporedno in diferencirano razvijanje bralnih in pisnih zmožnosti.

Predstavljena so specifična učna načela – primernost pouka razvojni stopnji učencev, notranja diferenciacija in personalizacija pouka, pomen formativnega spremljanja ter vloga jezikovnih asistentov. Učiteljice in učitelji v takšnem okviru postanejo raziskovalci lastne prakse, usposobljeni za refleksijo, vrednotenje in inovativno načrtovanje pouka. V ospredju je učiteljica oziroma učitelj, ki razume proces učenja jezika, razvija učečo se skupnost in ustvarja pogoje za avtentično komunikacijo.

V delu, posvečenem inkluzivnim praksam, monografija osvetli didaktične prilagoditve pri delu z učenci s posebnimi potrebami in poudari pomen prilagodljivega, empatičnega pristopa, ki temelji na spoštovanju različnosti, preudarni izbiri in dostopnosti gradiv, jasni vizualni podobi, postopnih navodilih in premišljenih prilagoditvah.

Standardi znanja, opisani za posamezne razrede, sledijo načelom spiralnega in vertikalnega razvoja, s čimer učenci postopno prehajajo od osnovne jezikovne rabe k samostojnemu, kritičnemu in ustvarjalnemu izražanju v slovenščini. Standardi znanja predstavljajo jasne, preverljive dosežke, ki so prilagojeni večjezični realnosti razredov in omogočajo pregledno načrtovanje, izvajanje in evalvacijo pouka slovenščine v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji.

Poglavje o preverjanju in vrednotenju znanja zagovarja formativni pristop, v katerem ocenjevanje ni zgolj merjenje dosežkov, temveč sredstvo za napredek in samoregulacijo učenja. Poudarjeno je transparentno vrednotenje znanja, ki je kriterijsko in razvojno naravnano ter kot kombinacija diagnostičnih, formativnih in sumativnih preverjanj učencem in učiteljem odpira možnosti za prilagoditve.

Zadnje poglavje, posvečeno prehodu iz teorije v prakso, prinaša konkretna gradiva in sodobne pristope, vključno z uporabo tehnologije v podporo učenja slovenščine in z inovativnimi oblikami pouka, ki spodbujajo aktivno vlogo učenca.

Monografija želi poudariti, da se kakovosten pouk slovenščine v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji gradi na treh medsebojno odvisnih ravneh: na jasno ubesedenih standardih in razvojno zasnovanih ciljih, na notranji diferenciaciji, individualizaciji in formativnem spremljanju ter na skupnostni podpori in strokovni avtonomiji učitelja, ki ju spremljata odgovornost in refleksija. Le taka celota dolgoročno zagotavlja jezikovno opolnomočenje učencev ter celovito in funkcionalno rabo slovenščine v slovenski jezikovni in narodni skupnosti v Italiji.

SINTESI

La monografia scientifica a firma di Barbara Baloh e Maja Melinc Mlekuž dal titolo *Pogledi na didaktiko slovenščine: pouk slovenščine v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji* (Prospettive sulla didattica dello sloveno nelle scuole primarie con lingua d'insegnamento slovena in Italia) è strutturata in dieci esaustivi capitoli in cui le autrici fanno confluire assunti teorici sulla didattica dello sloveno, esiti della ricerca-azione e analisi della prassi didattica condensandoli nei fattori costituenti di una didattica dello sloveno in ambiente bilingue attuale, inclusiva e improntata allo sviluppo. È dunque una monografia nata dall'esperienza sul campo e ad essa rivolta, frutto di un percorso pluriennale di osservazione delle lezioni, pianificazione didattica congiunta con il personale docente alla luce dei moderni riferimenti teorici e testing delle soluzioni in classi plurilingui e multiculturali realmente esistenti.

Nell'ambito dell'esperienza di ricerca-azione svolta di concerto con le insegnanti delle scuole primarie coinvolte, le autrici espongono le sfide insite nell'insegnamento dello sloveno in classi linguisticamente eterogenee in cui lo sloveno, spesso, non è L1 per la maggioranza degli apprendenti. La ricerca conferma che il rendimento scolastico in sloveno è subordinato non solo alle conoscenze linguistiche pregresse degli apprendenti, ma anche e soprattutto a un ambiente di apprendimento stimolante, a metodologie didattiche moderne, al monitoraggio formativo e alla collaborazione scuola-famiglia. Se è vero che le metodologie didattiche tradizionali rimangono un punto fermo in un'ottica di acquisizione sistematica delle regole linguistiche, è altrettanto vero che strategie più moderne orientate a un approccio dinamico, partecipativo e problematizzante incentivano la motivazione, creano i presupposti per la differenziazione e sfociano nel trasferimento dei contenuti. Le conclusioni emerse dalla ricerca-azione evidenziano infatti in modo inequivoco quanto siano importanti le leve motivazionali, la differenziazione interna, la didattica individualizzata, lo sviluppo di strategie metacognitive e la capacità del personale docente di fermarsi a riflettere sul proprio operato. La ricerca-azione conferma che la qualità della didattica risulta particolarmente rafforzata quando il personale docente pianifica, testa, valuta e adatta i propri approcci in base alla risposta della classe.

I capitoli incentrati su obiettivi e contenuti didattici individuano un modello curricolare strutturato verticalmente, basato su un approccio comunicativo, sulla progressiva evoluzione di tutte le abilità comunicative (ascolto, produ-

zione orale, lettura, scrittura) e sull'interconnessione di contenuti linguistici e letterari. I principi che guidano la didattica dello sloveno come L1, L2 e LS sono complementari allo sviluppo di abilità culturali e interculturali, e al rispetto di peculiarità evolutive, stili cognitivi e leve motivazionali degli apprendenti. Un capitolo a parte è poi dedicato ad alfabetizzazione e competenza alfabetica, presentando una serie di raccomandazioni didattiche per lo sviluppo precoce, consecutivo e differenziato delle abilità di letto-scrittura.

Vengono anche trattati principi didattici specifici – didattica calibrata allo stadio evolutivo degli apprendenti, differenziazione interna e didattica personalizzata, importanza del monitoraggio formativo, ruolo degli assistenti linguistici. Nel contesto così delineato le e/o gli insegnanti, in sostanza, esplorano e approfondiscono la loro stessa prassi didattica facendone oggetto di ricerca, forti di competenze che li rendono in grado di gestire processi di riflessione, valutazione e programmazione didattica innovativa. Ad essere in primo piano è il personale docente consapevole delle dinamiche di apprendimento linguistico, che forma la comunità di apprendenti e crea i presupposti per scambi comunicativi autentici.

Nella parte dedicata alle prassi inclusive le autrici gettano luce sugli adattamenti didattici in caso di apprendenti con bisogni educativi speciali, ribadendo a tal proposito la valenza di un approccio flessibile ed empatico, basato sul rispetto della diversità, sulla scelta oculata dei materiali oltreché sulla loro accessibilità, su una chiara immagine grafica, su consegne graduate e adattamenti ragionati.

Gli standard di conoscenza descritti in relazione alle singole classi rispondono ai principi dello sviluppo a spirale e verticale, secondo cui gli apprendenti passano in modo graduale e progressivo da un uso linguistico elementare a una capacità espressiva in sloveno autonoma, critica e creativa. Gli standard di conoscenza sono dati da risultati chiari e verificabili, adattati alla realtà plurilingue della singola classe e funzionali alla trasparenza in sede di programmazione, svolgimento e valutazione delle lezioni di sloveno nelle scuole primarie con lingua d'insegnamento slovena in Italia.

Il capitolo che verte su verifica e valutazione degli apprendimenti promuove un approccio formativo in cui la formulazione dei giudizi non è banalmente una misurazione dei risultati, bensì uno strumento attraverso cui l'apprendente può migliorarsi e autoregolare la propria attività di studio. Si rimarca in tal senso una valorizzazione trasparente degli apprendimenti, improntata a criteri e progresso, concepita come connubio di valutazioni diagnostiche,

formative e finali che apre a continue possibilità di ricalibramento per apprendenti e insegnanti.

L'ultimo capitolo, dedicato al passaggio dalla teoria alla pratica, presenta materiali concreti e approcci attuali, ivi compresi l'uso della tecnologia a supporto dell'insegnamento dello sloveno e metodologie didattiche innovative che incoraggiano il ruolo attivo dell'apprendente.

È questa una monografia che intende sottolineare un aspetto in particolare, ovvero che una valida didattica dello sloveno nelle scuole primarie con lingua d'insegnamento slovena in Italia si costruisce su tre livelli interdipendenti: standard chiaramente formulati e obiettivi improntati a crescita e sviluppo; differenziazione interna, individualizzazione e monitoraggio formativo; supporto della comunità e autonomia professionale del personale docente, accompagnati da senso di responsabilità e riflessione critica. Solo una simile impostazione può garantire a lungo termine una piena consapevolezza linguistica degli apprendenti e un uso vitale dello sloveno all'interno della comunità nazionale e linguistica slovena in Italia.

SUMMARY

This scientific monograph by Barbara Baloh and Maja Melinc Mlekuž comprises ten comprehensive chapters with subchapters in which the theoretical foundations of Slovenian language pedagogy are integrated with findings from action research and teaching practice analysis. The authors provide a synthesis of these elements, identifying the key factors that characterise contemporary, inclusive, and development-oriented Slovenian language instruction within a bilingual educational context. The monograph is a result of a practice-to-practice approach, incorporating many years of classroom observation, joint lesson planning based on contemporary theoretical principles, and testing practical solutions in real, multilingual, and multicultural classrooms.

As part of action research conducted in collaboration with primary school teachers, the authors examine the challenges of teaching Slovenian in linguistically heterogeneous classrooms, where Slovenian is frequently not the first language for most pupils. The research confirms that pupils' success in Slovenian language teaching depends not only on their existing linguistic competence, but also largely on a stimulating learning environment, modern teaching methods, formative assessment, and cooperation with parents. While traditional methods remain essential for the systematic mastery of linguistic norms, modern active, collaborative, and problem-based strategies increase pupils' motivation, enable differentiation, and lead to effective knowledge transfer. Findings from the action research highlight the importance of motivation, internal differentiation, instructional individualisation, and the development of metacognitive strategies and teacher self-reflection, while confirming that pedagogical quality is maximised through iterative cycles of planning, implementation, evaluation, and adaptation informed by systematic feedback.

The chapters on learning objectives and contents outline a vertically structured curriculum model based on a communicative approach, the gradual development of all communication skills (listening, speaking, reading, writing), and the integration of language and literature components. The didactic principles for Slovenian as a first, second, and foreign language are complemented by the development of cultural and intercultural skills that correspond to the developmental characteristics of children, their cognitive styles, and motivational factors. A special chapter is devoted to the development of literacy, presenting didactic recommendations for the early, sequential, and differentiated development of reading and writing skills.

The monograph presents specific pedagogical principles, including developmentally appropriate instruction, internal differentiation and personalisation of teaching, the importance of formative assessment, and the role of language assistants. Within this framework, teachers become researchers of their own practice, trained in reflection, evaluation, and innovative lesson planning. It focuses on teachers who understand the process of language acquisition, foster a learning community, and create conditions for authentic communication.

In the chapter devoted to inclusive practices, the monograph highlights didactic adaptations for working with pupils with special needs and emphasises the importance of a flexible, empathetic approach based on respect for diversity, careful selection and accessibility of materials, clear visual imagery, step-by-step instructions, and thoughtful adaptations.

The grade-specific standards of knowledge are structured according to the principles of spiral and vertical development, enabling pupils to progress gradually from basic language use to independent, critical, and creative communicative proficiency in Slovenian. These standards of knowledge represent clear and verifiable achievements calibrated to the multilingual reality of classrooms, and enable transparent planning, implementation, and evaluation of Slovenian language instruction in primary schools with Slovenian as the language of instruction in Italy.

The chapter on knowledge assessment and evaluation advocates a formative approach, in which assessment is not merely a measurement of achievement, but a tool for progress and self-regulated learning. Emphasis is placed on transparent, criteria-based and development-oriented assessment of knowledge as a combination of diagnostic, formative, and summative assessment, which creates opportunities for adaptation by both pupils and teachers.

The final chapter, dedicated to the practical application of theoretical concepts, provides concrete materials and contemporary instructional approaches. These include the use of digital technology to support Slovenian language acquisition and innovative teaching methods that encourage active learner engagement.

The monograph aims to demonstrate that high-quality Slovenian language instruction in primary schools with Slovenian as the language of instruction in Italy is based on three interdependent levels. These are clearly defined standards and developmentally appropriate goals, internal differentiation, individualisation, and formative assessment; and community support and profes-

sional autonomy of teachers characterised by professional accountability and reflective practice. Only such a comprehensive approach can ensure the long-term linguistic empowerment of pupils and the full utilisation of Slovenian within the Slovenian linguistic and national community in Italy.

13 RECENZIJI

Recenzija izr. prof. dr. Darije Skubic

Monografija *Pogledi na didaktiko slovenščine: pouk slovenščine v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji* avtoric Barbare Baloh in Maje Melinc Mlekuž je nastala na osnovi raziskav vzgojno-izobraževalnega dela in povratnih informacijah učiteljev in med učitelji.

Avtorici izhajata iz sekundarnih analiz preteklih raziskav vzgojno-izobraževalnega dela v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji in jih nadgrajujeta z akcijsko pedagoško raziskavo, ki je nastala v sodelovanju z 22 učiteljicami, udeleženkami Slorijevega izobraževalnega programa *Slovenščina v osnovni šoli – načrtovanje pouka in didaktične strategije*, pri čemer upoštevata strokovno in znanstveno literaturo s področja didaktike slovenščine v osnovni šoli. Akcijska raziskava v sodelovanju z osnovnošolskimi učiteljicami je nadaljevanje že objavljene akcijske raziskave med vzgojiteljicami in vzgojitelji, ki je izšla v monografiji *Slovenščina v vrtcu: poučevanje in učenje jezika v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji* (Baloh in Melinc 2023). Aktualna monografija predstavi smernice za nadaljnje učnovsebinsko, učnociljno, učnostilno, procesno razvojno, konceptualno in problemsko usmerjeno načrtovanje. Avtorici izpostavita, da sicer učiteljica oz. učitelj slovenščine na slovenskih šolah v Italiji uči slovenščino kot prvi jezik, a poznati mora tudi metode poučevanja slovenščine kot drugega in tujega jezika in jih uspešno vključiti v individualizacijo in diferenciacijo pouka. V jezikovno heterogenem razredu ni pomembna le učiteljeva jeizkovna kompetenca, temveč tudi njegova medkulturna kompetenca, predvsem poznavanje sociokulturnega ozadja svojih učencev, in predmetnodidaktična kompetenca, ki obsega razvojno in pedagoško psihologijo, didaktiko zgodnjega poučevanja, načrtovanje, poznavanje motivacijskih dejavnikov, prilagajanje didaktičnih dejavnosti in samorefleksijo.

Aktualnost znanstvene monografije se med drugim kaže tudi v zavedanju avtoric, da je prav področje vzgoje in izobraževanja tisto, ki bi se moralo na družbene spremembe hitreje odzivati, prilagodljivost in prožnost izobraževalnega sistema, njegova humanizacija in demokratizacija vedno bolj postajajo njegove ključne značilnosti. Monografija *Pogledi na didaktiko slovenščine: pouk slovenščine v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji* avtoric Barbare Baloh in Maje Melinc Mlekuž, ki sledi strokovnim izhodiščem, zapisanim v osnutku novih smernic *Nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'in-*

fanzia e del primo ciclo d'istruzione (2025), ki bodo od šolskega leta 2026/27 nadomestile smernice, sprejete novembra 2012, bo nedvomno dragoceno prispevala k sodobnejšemu in kakovostnejšemu pouku slovenščine Monografija želi poleg splošnih ciljev, ki naj bi jih dosegli pri pouku slovenščine, spodbuditi tudi medpredmetno in medpodročno povezovanje.

Monografija *Pogledi na didaktiko slovenščine: pouk slovenščine v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji* avtoric Barbare Baloh in Maje Melinc Mlekuž prinaša poglobljeno analizo področja poučevanja slovenščine v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji, torej v medkulturnem in večjezičnem okolju. Avtorici uvajata nove koncepte in izraze na jezikovnodidaktičnem področju in prispevata k standardizaciji terminološkega slovarja s področja poučevanja jezika v večjezičnem okolju.

Recenzija prof. dr. Tomaža Petka

V zadnjem 20-letnem obdobju je slovensko šolstvo v Italiji doživelo spremembe pa tudi redefiniranje razumevanja učenja, poučevanja in znanja, hkrati pa se vzporedno ves čas pojavlja temeljno spoznanje, da poznavanje in upoštevanje didaktičnih načel v pedagoški praksi vplivata na kakovost in uresničevanje učnih ciljev. Nujno je, da se področje vzgoje in izobraževanja hitro odziva na družbene spremembe, da omogoča prilagodljivost in prožnost izobraževalnega sistema ter da njegova humanizacija in demokratizacija postajata njegovi ključni značilnosti. Pomen te znanstvene monografije je v tem, da učitelje usmerja v iskanje pravih metod dela, s katerimi lahko preizkušajo in razvijajo svoje lastne teorije ter iščejo najboljše možnosti in individualne spodbude, da podprejo svoje učence za dejavno učenje ter razvijanje vseh zmožnosti in potencialov. Iz prakse izhaja, da učitelji potrebujejo spodbudno poučevalno in učno okolje, realno povratno informacijo o lastnem delu, pogoje za nove izzive, avtonomijo ter možnost sodelovanja v šolskem in širšem okolju. Monografija ponuja smernice za nadaljnje učnovsebinsko, učnociljno in procesno-razvojno načrtovanje na osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji, hkrati pa zajema tudi konceptualno, problemsko in učnostilno orientirano načrtovanje. Njen pomen je tudi v pomoči učiteljicam in učiteljem osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji, saj poleg rednega vzgojno-izobraževalnega dela pogosto nudijo učenkam in učencem različne oblike individualne in skupinske pomoči. Monografija skuša prispevati k sodobnejšemu in kakovostnejšemu pouku slovenščine, hkrati pa želi poleg splošnih ciljev (zmožnosti), ki naj se dosežejo pri pouku slovenščine, spodbuditi tudi medpredmetno in medpodročno povezovanje.

Slovenščina kot učni jezik v osnovnih šolah z učnim jezikom slovenske narodne skupnosti v Italiji ima izjemen pomen na več ravneh, npr. jezikovni, pedagoški, identitetni in na politični. Njena raba predstavlja možnost za jezikovno opolnomočenje pa tudi izziv za ustrezno pedagoško in družbeno implementacijo, kar ugotavljata tudi avtorici. Dolgoročna vzdržnost in učinkovitost poučevanja v slovenščini sta namreč odvisna od sistematične podpore, strokovnega usposabljanja učiteljev in od aktivnega sodelovanja skupnosti, ob tem pa mora ostati odprta za pedagoške inovacije, večjezične prakse in spreminjajoče se družbene kontekste, kar je podrobneje utemeljeno v monografiji. Od vključitve Slovenije v Evropsko unijo in šengenski prostor je prisoten trend zanimanja za dvojezično vzgojo in vključevanje otrok iz neslovensko oziroma italijansko govorečih družin v vzgojno-izobraževalne zavode s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Vse to kaže na aktualnost te znanstvene monografije; z uporabo njenih izsledkov, priporočil

in smernic v praksi bo to delo gotovo prispevalo k sodobnejšemu in kakovostnejšemu pouku slovenščine, pri čemer sledi strokovnim izhodiščem, zapisanim v osnutku novih smernic *Nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2025).

Monografija analizira pomen slovenščine kot učnega jezika v osnovnih šolah, v katerih se izobraževanje izvaja v jeziku slovenske narodne skupnosti v Italiji. V ospredje postavlja večdimenzionalno vlogo učnega jezika kot sredstva kognitivnega razvoja, orodja za ohranjanje kulturne in jezikovne identitete ter dejavnika družbene enakopravnosti. Kritično so obravnavani tudi izzivi, povezani z večjezičnim kontekstom, jezikovno politiko in didaktičnimi pristopi, prav tako je poudarjen pomen celostne, sodobne in trajnostne jezikovno-izobraževalne strategije. Vse to prispeva k razvoju znanstvene in strokovne terminologije, ki se je razvijala tudi s pomočjo akcijskega raziskovanja pouka slovenščine v osnovni šoli in drugih izsledkov, objavljenih v tej monografiji.