

Z DROBNIMI KORAKI V SLOVENŠČINO

VKLJUČEVANJE OTROK PRISELJENCEV V VRTCE



Osnovni cilj publikacije *Z drobnimi koraki v slovenščino: vključevanje otrok priseljencev v vrtce*, ki je izšla v okviru projekta *Izzivi medkulturnega sobivanja*, je spodbujanje razvijanja medkulturne in raznojezične zmožnosti v predšolskem obdobju. Besedilo je namenjeno zlasti vodstvenim in strokovnim sodelavcem v vrtcih in drugih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, ki si prizadevajo učinkovito vključevati otroke priseljence iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni prostor. Pomembna značilnost priročnika je velik poudarek na aktivnosti in vključevanju otrok v različne faze dejavnosti.

Gre nedvomno za dragocen vir, ki po eni strani predstavi strukturiran pregled relevantnih teoretičnih izhodišč, po drugi strani pa ponuja konkretne smernice, priporočila in primere iz prakse, ki bodo vzgojiteljem v podporo in pomoč pri načrtovanju dejavnosti v vrtcu. Delo obenem vseskozi smiselno poudarja pomen razvijanja pozitivnih stališč do jezikovne in kulturne raznolikosti, in sicer tako stališč otrok kot vzgojiteljev.

Izr. prof. dr. Silva Bratož

Priročnik *Z drobnimi koraki v slovenščino: vključevanje otrok priseljencev v vrtce* je rezultat razvojno-raziskovalnih spoznanj projekta z naslovom *Izzivi medkulturnega sobivanja*, zato se osredotoča tudi na konceptualizacijo razvoja medkulturnih zmožnosti in občutljivosti vzgojiteljev.

Učenje in poučevanje slovenščine kot drugega ali tujega jezika tako umesti v medkulturni in večjezični kontekst in kulturno raznolikost, pri čemer opozori na obstoječe stopnje medkulturne zmožnosti, doživljanja in ravnanja vzgojiteljev/učiteljev.

Delo je dragoceno, zato ker prinaša povezano razlago razvoja govora otrok v dvojezičnih oz. večjezičnih družbah/družinah, značilnosti učenja dveh ali več jezikov, predstavitev didaktičnih pristopov in metod zgodnjega učenja drugega jezika s poudarjanjem vloge vzgojiteljeve/učiteljeve medkulturne senzibilnosti pri izboru pristopov in metod poučevanja slovenskega jezika kot drugega jezika. Izjemnega pomena je tudi predstavitev pomena medpodročnega povezovanja in s tem poudarek, da se slovenskega jezika ni mogoče uspešno učiti izolirano, zgolj kot jezika, pač pa kot vsebino v funkciji, kar tudi vodi v celostni razvoj sporazumevalnih zmožnosti. Aplikativno vrednost in s tem predstavitev teoretičnih izhodišč v praktičnih izvedbah pa priročnik pridobi s predstavljenimi primeri iz prakse, ki bodo lahko dragocen vir didaktičnih pristopov in metod za razvoj sporazumevalnih zmožnosti v enem ali več jezikih.

Izr. prof. dr. Sonja Rutar

Z DROBNIMI KORAKI V SLOVENŠČINO

VKLJUČEVANJE OTROK PRISELJENCEV V VRTCE

CIP – Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

373.2:811.163.6(035)

373.2-054.7-053.2(035)

Z drobnimi koraki v slovenščino : vključevanje otrok priseljencev v vrtce / [avtorice Barbara Baloh ... [et al.] ; zbrale in uredile Barbara Baloh ... et al.]. - Ljubljana : ISA institut, 2021

ISBN 978-961-94197-6-2

COBISS.SI-ID 7348531

Z drobnimi koraki v slovenščino: vključevanje otrok priseljencev v vrtce

Zbrale in uredile: dr. Barbara Baloh, mag. Mateja Štirn, Mojca Jelen Madruša in Jerneja Šibilja

Avtorice: dr. Barbara Baloh, dr. Eda Birsa, Sara Burolo, Ester Derganc, Renata Padovan

Jezikovni pregled: Ana Jurkovič

Recenzija: dr. Silva Bratož in dr. Sonja Rutar

Oblikovanje: Tijana Čvorak, STARLING, d. o. o.

Tisk: Podoba, d. o. o.

Kraj in založnik: Ljubljana, ISA institut

Leto izida: 2021

Naklada: 500 izvodov

Dostopno tudi na: <http://www.medkulturnost.si/>.

Priročnik je izšel v okviru projekta Izzivi medkulturnega sobivanja, ki ga sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



KAZALO

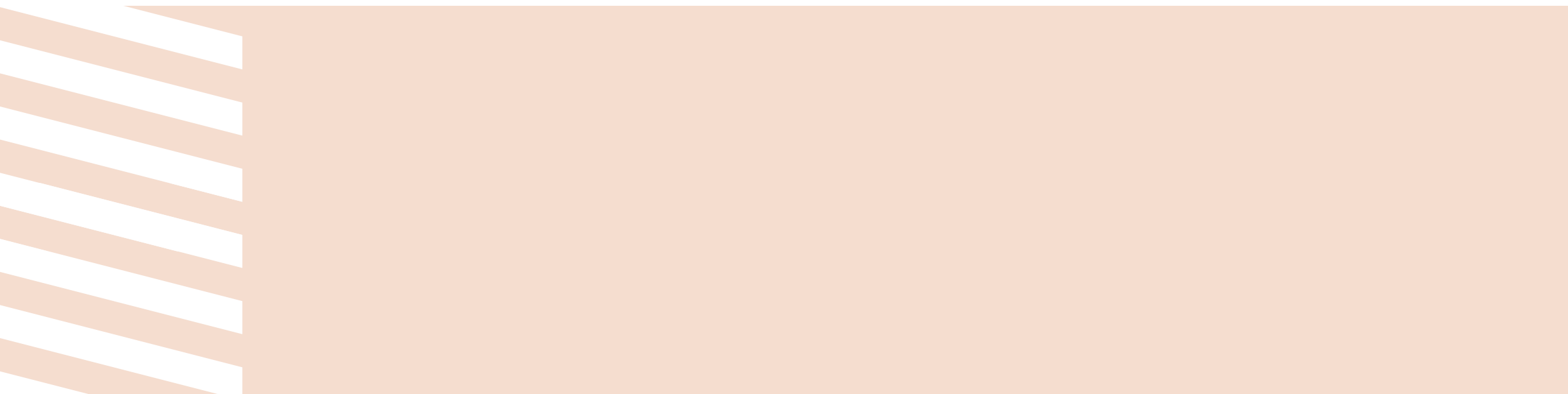
PRIROČNIKU NA POT	7
KAKO IN ČEMU Z DROBNIMI KORAKI V SLOVENŠČINO?	8

TEORETIČNA IZHODIŠČA	11
Barbara Baloh: Slovenščina kot drugi/tuji jezik v predšolskem obdobju	13
Eda Birsa: Medpodročno povezovanje vsebin in pojmov v predšolskem obdobju	39

SLOVENŠČINA KOT DRUGI/TUJI JEZIK V VRTCU:	
PRIMERI IZ PRAKSE	43
Renata Padovan: Razvijanje jezika z aktivnimi didaktičnimi pristopi	47
Inovacijski projekt Od doma v svet	47
Lutka Anna v vrtcu	50
Izdelava slovarja	54
Izdelava tematskih kart	56
Nahrbtnik zgodb	59
S slikanico po čutni poti	62
Riba in hobotnica (po J. M. Artigalu)	65
Nekaj izjav staršev	68
Literatura	69
Sara Burolo: Spoznajmo skupni svet	71
Uvodne misli	71
Moja, tvoja, najina – prijazne besede	72
To smo mi – igrjamo se s prijaznimi besedami	80
Prijatelja imam – besedo mu podam	86
Literatura	91
Ester Derganc: Od poustvarjanja zgodbe do predopismenjevanja zgodbe v vrtcu	93
Uvodne misli	93
Lov na medveda (Rosen, 2015)	94
Čarovnica Mica (Krempf, 2014)	99
Veter (predpisalne dejavnosti – grafična poteza: vijuge)	104
Literatura	109

PREDSTAVITEV AVTORIC	110
-----------------------------------	-----

PRIROČNIKU NA POT



PRIROČNIKU NA POT



S projektom Izzivi medkulturnega sobivanja, na pot katerega smo stopili v šolskem letu 2016/2017, smo dobili čudovito priložnost, da prispevamo k medkulturnemu sodelovanju in sobivanju v vzgojno-izobraževalnih zavodih in širše in s tem h »gradnji« in krepitvi inkluzivne družbe.

Delo Z drobnimi koraki v slovenščino: vključevanje otrok priseljencev v vrtec, ki je pred vami, je eden od pomembnih rezultatov naše prehojene poti. Nastajalo je v obdobju, ko so bile v okviru projektnih aktivnosti pripravljene Dopolnitve k Predlogu programa dela z otroki priseljenci na področju predšolske vzgoje, da bi podprli strokovne delavce vrtcev z dodatnimi znanji in kompetencami za delo v jezikovno raznolikih in medkulturnih oddelkih.

Delo vas bo vodilo od **teoretičnih izhodišč** o procesu učenja in poučevanja slovenščine kot drugega/tujega jezika in medpodročnega povezovanja vsebin in pojmov v predšolskem obdobju do **treh primerov iz prakse**. Skozi slednje boste spoznali, kako načrtovati in uporabiti ustrezne metode in oblike dela, da bi teoretične principe uspešno uresničevali pri delu z otroki. Predstavljeni primeri iz prakse sami zase govorijo o pomenu in možnostih medpodročnega povezovanja in kombinacije raznolikih didaktičnih spodbud za otroke.

Učenje jezika je mnogo več kot učenje novih besed. Kot pravi kitajski pregovor, pomeni naučiti se jezika imeti še eno okno, skozi katerega lahko pogledamo v svet. Želimo vam, da izkoristite okna priložnosti, ki so za uspešno usvajanje drugega/tujega jezika odprta v predšolskem obdobju, in s tem pomagajte soustvarjati možnosti, da bodo otroci lahko spoznavali nove svetove in enkrat v prihodnje naprej gradili inkluzivna medkulturna okolja.

Mateja Štirn in Mojca Jelen Madruša

KAKO IN ČEMU Z DROBNIMI KORAKI V SLOVENŠČINO?

Besedilo didaktičnega priročnika Z drobnimi koraki v slovenščino je nastalo v okviru projekta Izzivi medkulturnega sobivanja, katerega osnovni cilj je prispevati k razvijanju vrednot medkulturnosti in k izboljšanju strokovne usposobljenosti vodstvenih in strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Z gradivom želimo zaposlenim v predšolskih ustanovah ponuditi izhodišča, kako ustvariti učna okolja, v katerih bodo otroci usvojili raznojezično kompetenco, torej zavedanje, da je posameznik zmožen govoriti več jezikov in se vključevati v različna kulturna okolja. Priročnik spodbuja vseključenost in vseprisotnost različnih jezikov, kultur in njihovih rab, predvsem pa omogoča opolnomočenje na področju razvijanja sporazumevalne zmožnosti otrok v slovenščini kot drugem/tujem jeziku v predšolskem obdobju.

V prvem delu vsebuje teoretična izhodišča na temo zgodnjega učenja drugega/tujega jezika v predšolskem obdobju in medpodročnega povezovanja v vrtcu, v drugem delu pa primere dobrih praks jezikovnih dejavnosti, ki so plod večletnega dela in raziskovanja treh vzgojiteljic v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji, kjer sta večjezičnost in večkulturnost dolgoletni stalnici.

Dejavnosti so razdeljene na več stopenj in vsebinskih področij, predstavljeni pa so tudi različni didaktični pristopi in podporne strategije, ki so jih vzgojiteljice razvijale skozi lastno pedagoško prakso. Nekatero so novost, druge povzemajo že uveljavljene prakse poučevanja jezikov, vendar so prav vse avtorske. Vsak primer dejavnosti vsebuje splošne in operativne cilje, opis dejavnosti, dodatna navodila in smernice, vire in učne pripomočke.

Namen gradiva je deliti dobro prakso, širiti večjezičnost in medkulturnost, uveljaviti dobre pristope in preizkusiti uspešne didaktične pristope in podporne strategije ter na tak način implementirati uveljavljene teorije in pedagoško prakso na področju razvijanja sporazumevalne zmožnosti v slovenščini kot drugem/tujem jeziku v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju, zato je pričujoče delo pomemben prispevek na področju didaktike jezika.

Spreminjajoča se podoba Evrope, novi sociokulturni motivi, povezani z evropskimi integracijskimi procesi, sodobna socio- in psiholingvistična ter jezikovnodidaktična spoznanja utirajo pot posodobljenim pristopom učenja tako materinščine kot drugih jezikov. Teoretična spoznanja razvojne psihologije, sociolingvistike, didaktike in drugih sorodnih področij znanosti podpirajo didaktične inovacije poučevanja, ki so še posebej učinkovite, če jim je okolje, v katerem nastajajo in se razvijajo, naklonjeno. Pričujoči priročnik je zato še posebej dragocen, saj so ga sooblikovale slovenske strokovnjakinje iz prakse in znanstvenice s področja didaktike.

Če želimo, da je pedagoški proces uspešen, mora biti vsaka pedagoška dejavnost zasnovana na poznavanju realnosti tako jezikovnega kakor tudi kulturnega okvira, v kateri tovrstni proces poteka, temu ustrezno pa ga je treba spremljati in prilagajati novejšim družbenim in zgodovinskim dogajanjem, še posebej, če je cilj izobraževanja spodbujanje jezikovne raznolikosti in medkulturnega dialoga. To pa pričujoče gradivo tudi upošteva in razvija.

Doživljanje otroka in učenca kot aktivnega in avtonomnega pripadnika družbe, ki ni nepopisan list, ampak ima določene zmožnosti in v družbi razvija lastno kulturo odnosov in svoj spoznavni svet, vodi v iskanje novih, drugačnih izobraževalnih vsebin in didaktičnih strategij.

V priročniku prevladuje procesni pristop obravnave določene kurikularne tematike. Naloge narekujejo transakcijski način dela in naravni način učenja, v katerem so otroci glavni nosilci aktivnosti. Upoštewane so faze komunikacijskega pristopa dela, kar ustreza priporočilom sodobnega pouka.

Zgodnje poučevanje drugega/tujega jezika zahteva posebej izdelane metode in pristope poučevanja, ki temeljijo predvsem na poznavanju otrokovega razvoja in učenja v zgodnjem in srednjem otroštvu. Otroku moramo omogočiti, da sliši in uporabi govor v različnih položajih, ponuditi mu moramo vsebine, ki so zanj zanimive, in se z njim pogovarjati. Gradivo upošteva, da otroci učenje dojemajo kot pot k spoznavanju življenja in okolice. Jezik je otroku in učencu v pričujočem gradivu ponujen kot način za doseganje uspehov pri igri, omogoča spoznavanje življenja in kulture skozi učenje jezika, s čimer pa učeči se razvija lastno jezikovno zmožnost.

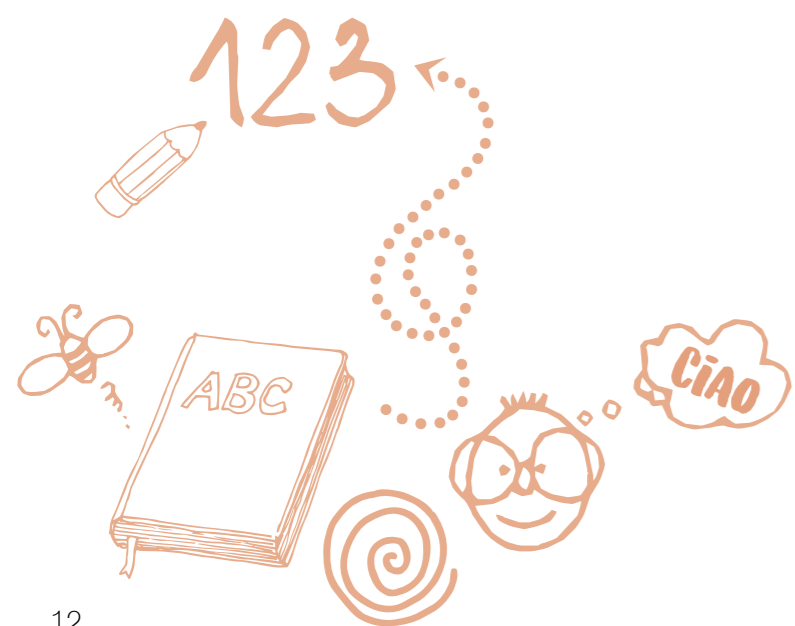
V dejavnostih, ki so predstavljene, se prepletajo:

- izraznost: ta zadovoljuje potrebo po izražanju čustev, strasti, domišljije, želja, torej občutij, ki se na podlagi doživetij razvijajo v posameznikovi notranjosti,
- igra: različni načini dela z »materialom« oz. s »predmeti«, ki so lahko lastno telo, vizualne ali zvočne spodbude, po Piagetu zaznavno-gibalna igra, simbolna igra ali igra s pravili,
- sporazumevanje/komunikacija: uporaba lastnih izraznih zmožnosti za interakcijo z drugimi, izvirajoč iz odločitev in potreb otroka in učenca, vendar načrtovano, v določenem kontekstu z določenimi cilji.

Gradivo upošteva tudi prepletanje različnih vrst dejavnosti, kot so ritmično-gibalne, vizualne, spoznavne, govorne, domišljajske ... Sodobni otrok, ki ga obdaja veliko dražljajev (multimedijskih in drugih dražljajev iz okolja), ima večkrat težave z besednim ustvarjanjem, zato je dobro, da so v priročniku predstavljene dejavnosti, ki so podprte tudi z drugimi spodbudami in spodbujajo različne tipe inteligentnosti po Gardnerju.

Barbara Baloh

TEORETIČNA IZHODIŠČA



Barbara Baloh

SLOVENŠČINA KOT DRUGI/TUJI JEZIK V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

Uvod

V vrtcu moramo po eni strani upoštevati pravico otrok izobraževati se v državnem jeziku, po drugi strani pa je treba preudarno in ustrezno prisluhniti drugim jezikom in kulturam.

V času, ko se svet globalizacijsko povezuje, se pojavlja potreba posameznih evropskih družb, da na novo poiščejo svojo kulturno in jezikovno identiteto, medkulturno povezovanje in sodelovanje. Priložnosti za razmišljanje o konceptih identiteta, različnost, kultura, monokulturnost, večkulturnost se, kot dokazujejo različne raziskave (Mello, 2001, Zipes, 1995), ponujajo tudi v vrtcu in šoli, in sicer kako vzpostaviti pozitivne in konstruktivne odnose z odraslimi osebami in vrstniki, razumeti svoje kulturno vesolje in se zavedati spremembe lastne identitete.

Vzgojitelji in učitelji na vseh stopnjah izobraževanja imajo pri spodbujanju medkulturnega sporazumevanja ključno vlogo, saj niso zgolj posredniki znanja, temveč tudi vzorniki, ki prenašajo in sooblikujejo temelje za odgovorno, pravično in medkulturno delovanje posameznikov v družbi. Kot navaja Svet Evrope, je uspešna vzpostavitev medkulturnega dialoga temelj za razvoj in obstoj inkluzivnih družb, ki stremijo k integraciji in družbeni koheziji in zavračajo marginalizacijo ranljivih družbenih skupin, hkrati pa prispevajo k boju proti predsodkom in stereotipom v javnem življenju in političnem diskurzu (Council of Europe, 2008).

Slovenski izobraževalni sistem je v sodobnem času pred novo preizkušnjo, saj je v vrtcih in šolah čedalje več otrok, ki jim slovenski jezik ni prvi (materni) jezik, zato mora pouk jezika v svojo poučevalno paradigmo vključiti medkulturnost kot posebno sestavino kulture pouka.

Kot meni Rutar (2014), so izhodišča medkulturnosti in z njo povezanega večjezičnega učenja in poučevanja splošne človekove in otrokove pravice. Vedno pogostejša je tudi skrb ali želja po spoznavanju in razvijanju sporazumevalne zmožnosti v več kot enem jeziku. S tem v zvezi danes razlikujemo med pojmom večjezičnost in raznojezičnost, pri čemer se večjezičnost opredeljuje kot znanje več jezikov ali soobstoj različnih jezikov v neki družbi ali skupnosti, povečamo pa jo lahko na primer tako, da povečamo število jezikov, ki jih poučujemo. Raznojezičnost pa je usmerjena v posameznika in zajema vse jezikovne vire in izkušnje, ki jih ima ta na razpolago in jih uporablja pri sporazumevanju. Posameznik sporazumevalno zmožnost gradi na temelju celotnega znanja in izkušenj z različnimi jeziki, pri čemer se ti med seboj povezujejo in drug na drugega vplivajo. To zmožnost lahko posameznik aktivira v različnih sporazumevalnih okoliščinah z namenom učinkovitega doseganja sporazumevalnega cilja, saj v življenju naletimo na številne situacije, v katerih poleg materinščine aktiviramo druge jezikovne vire (Žefran, Bratož in Pirih, 2017).



V kontekstu medkulturne vzgoje ima jezik zelo pomembno vlogo, saj je pomemben za oblikovanje posameznikove lastne identitete, za identifikacijo z lastno kulturo, za vključevanje v tradicijo naroda in za spoznavanje in sprejemanje drugih kultur. Kulturna in jezikovna raznolikost sodobne slovenske družbe je na področju poučevanja slovenščine izpostavila novo izhodišče, to je ohranjanje materne jezika tistih, ki niso priznani kot narodnostne manjšine, zato se v procesu vzgoje in izobraževanja srečujejo z jezikom, ki je zanje tuji ali drugi.

Ko govorimo o slovenščini v vrtcih v Republiki Sloveniji, imamo v mislih temeljni cilj, zapisan v Kurikulumu za vrtce (1999), ki definira vse globalne cilje na področju jezika, in sicer spodbujanje razumevanja jezika kot temelja lastne identitete. Kot je zapisala Kranjc (2008), so v Kurikulumu za vrtce (1999) prepoznavni cilji predšolske vzgoje in temeljna načela kot tudi spoznanja, da otrok dojema in razume svet celostno, da se razvija in uči v aktivni povezavi s svojim socialnim in fizičnim okoljem, da v vrtcu v interakciji z vrstniki in odraslimi razvija lastno družbenost in individualnost, zato je na več področjih dejavnosti, kot so jezik, družba in umetnost, poseben poudarek namenjen medkulturnosti in medkulturni vzgoji.

Kot menita Bešter in Medvešek (2016), je treba v vseh etično in kulturno raznolikih družbah razvijati demokratično razmišljanje, medsebojno spoštovanje, preprečevanje diskriminacije in neenakih odnosov ter moči med različnimi družbenimi skupinami. Hkrati je treba omiliti etnocentrizem, tako na področju kulture kot tudi na področju jezika. Da bi to dosegli, je pomembno, da je k tem ciljem in vrednotam usmerjen tudi izobraževalni sistem.

O medkulturnosti je treba govoriti tudi takrat, ko nas priseljenci, tujci, pripadniki manjšin ne obkrožajo, saj so ti vseeno vedno del naše realnosti, ker je kulturna raznolikost (naj si bo krajevna, pokrajinska, narečna ...) značilnost vsake sodobne družbe.

Izobraževanje otrok v medkulturnem in večjezičnem okolju mora biti zasnovano na poznavanju realnosti tako jezikovnega kakor tudi kulturnega okvira, v kateri tovrstni proces poteka, temu ustrezno pa ga je treba spremljati in prilagajati novejšim družbenim in zgodovinskim dogajanjem.

Medkulturne zmožnosti in medkulturna občutljivost vzgojiteljev

Otrok odkriva jezik samostojno ali po pedagoško vodeni poti, vendar raziskave in izkušnje kažejo, da je naključnost šibka vrednost procesa učenja jezika. Za izobraževanje v prihodnosti morajo raznolike potrebe otrok predstavljati vzgojitelju, ki načrtuje in izvaja jezikovne dejavnosti v vrtcu, izziv, da bo učni proces oblikoval tako, da bo vsak otrok dosegel optimalne rezultate pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti.

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

To dokazuje, da je treba razvijati pedagoške kompetence vzgojiteljev tudi na področju medkulturnosti in večjezičnosti, poskrbeti za specialna znanja in veščine, za širjenje in podajanje znanja in najti rešitve in izzive, ki pred vzgojitelje postavljajo raznolike potrebe sodobnega otroka na jezikovnem področju. Ravno tako je treba v vzgojiteljih spodbuditi željo po pridobivanju znanja in izkušenj, saj nas pojem sporazumevalne zmožnosti opozarja, da je treba poučevanje usmeriti v vse njene sestavine.

V Sloveniji medkulturne zmožnosti učiteljev in vzgojiteljev (posebej tistih, ki tudi poučujejo slovenski jezik) doslej niso bile tema, ki bi bila deležna velike pozornosti v izobraževalnem okolju. Tudi raziskav, ki bi se poglobljeno in celostno ukvarjale s tem področjem, ni veliko.

Kot primer raziskovanja tega področja pa lahko omenimo Italijo. Kot navaja Znanstveni svet projekta Eduka v Izhodiščih in smernicah medkulturne vzgoje v šoli (2012), se je Italija z vprašanji medkulturne vzgoje začela soočati pozneje kot večina preostalih držav v Evropi, in sicer v drugi polovici 80. let, ko je v italijanskih šolah postajala prisotnost otrok priseljenih družin izrazitejša. Do 70. let je bila Italija namreč država obširne emigracije, šele pozneje pa je postala cilj ekonomskih in političnih migracijskih tokov. Iz raziskav o vprašanih medkulturnosti, ki jih je pod drobnogled vzela italijanska raziskovalka Medi (2017), so razvidni naslednji stereotipni odgovori: priseljenci so šibki in potrebujejo pomoč in posebno nego, priseljenci so reveži, ki jim moramo solidarno pomagati, priseljenci morajo v čim krajšem času preseči jezikovne in kulturne prepreke, ki posamezniku onemogočajo vključevanje v družbo (pri tem ni nikoli izpostavljena vrednost kulturnega bogastva posameznika, ki lahko nudi priložnost za srečanje z drugačnostjo), priseljenci niso drugačni od večinskega prebivalstva, zato jim moramo nuditi univerzalno zahodnjaško kulturo, ki je v tem okolju edina sprejemljiva, priseljenci so drugačni, kar nam lahko izražajo skozi lastno kulinariko, pesmi, plese, folkloro, eksotičnost lastne kulture (to so namreč edina področja, ki jih večinski evropski narod najlažje sprejme, jezika pa med njimi ni).

Kot navajata Bešter in Medvešek (2016), ki izhajata iz modela Darle D. Deardoff (2006, 2009) in njegove nadgradnje (Broecker, 2008), temelji razvoj medkulturnih kompetenc na štirih dimenzijah: 1. odnosa in stališč do drugih in drugačnih, 2. znanja, razumevanja in specifičnih veščin, 3. medkulturne refleksije (ki predstavlja zelen notranji rezultat) in 4. konstruktivne interakcije (ki predstavlja zelen zunanji rezultat).

Bolj kot ima posameznik izoblikovan odnos do kulturne raznolikosti, bolj je občutljiv in bolj razume in sprejema medkulturnost. Ko posameznik na podlagi neke izkušnje oblikuje odnos do kulturne raznolikosti, ohranja pridobljeni odnos do vseh pojavov, ki so povezani s to kulturo. Tako je sposoben pridobljeno znanje posplošiti na različne zmožnostne ravni in na različne vrste kulturne raznolikosti. To pomeni, da ohranja enak odnos do vseh oblik kulturne raznolikosti, neodvisno od vrste kulture, s katero se sooča (Zudič - Antoni, 2008).

Bennett (2011) medkulturno zmožnost definira kot enovitost kognitivnih, čustvenih in vedenjskih lastnosti in sposobnosti, ki učinkovito in primerno medsebojno sovplivajo v različnih kulturnih okoljih. Ko govori o kognitivnem vidiku medkulturne zmožnosti, poudarja zavedanje in poznavanje lastne in drugih kultur, splošna in specifična znanja o kulturi in zmožnost analize vplivov ene kulture na drugo. Bennettov model razvijanja medkulturne občutljivosti (1993), predstavljen v nadaljevanju, je lahko v pomoč tako vzgojiteljem in drugim delavcem v vzgoji in izobraževanju pri odkrivanju lastne stopnje medkulturne občutljivosti kakor tudi pri odkrivanju stopnje kulturne občutljivosti posameznega otroka, ki svoje vedenje o svetu pridobiva iz širšega okolja (izobraževalne institucije, družba odraslih in sovrstnikov, sredstva javnega obveščanja ...) in ožjega (družina), nanj pa vplivajo različni notranji oz. endogeni (osebni, psihološki) in zunanji oz. eksogeni (sociokulturni) dejavniki.

Benett (1993, v Zudič - Antonič, 2008) navaja dve stopnji razvoja medkulturne zmožnosti, in sicer etnocentrizem in etnorelativizem, ki ju kasneje deli na tri podstopnje. Etnocentrizem je proces zavračanje neke kulture. Gre za ocenjevanje drugih kultur na podlagi lastne, torej gre za mišljenje, prepričanje in občutek posameznika, da je kultura, v kateri živi, večvredna, dominantna, superiorna, zato ne priznava drugih kulturnih skupnosti z drugačno kulturo, vero, jezikom. Etnorelativizem pa je proces sprejemanja medkulturnih razlik.

Tabela 1. Stopnje razvoja medkulturne zmožnosti po Benettu (1993, v Zudič - Antonič, 2008)

STOPNJE ETNOCENTRIZMA	zanikati braniti se minimizirati
STOPNJE ETNORELATIVIZMA	sprejeti prilagajati se dejavno se vključiti

1. Zanikanje razlik

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

2. Obramba pred razlikami

Pojavi se, ko posameznik razbere razlike med kulturami, ampak jih zaradi stereotipov vrednoti kot negativne. Naloga vzgojitelja/učitelja je, da zazna konfliktno situacijo, nastopi kot mediator, razvija občutek pripadnosti, uvaja sodelovalno učenje.

3. Minimizacija razlik

Nastopi, ko posameznik spozna kulturne razlike, vendar jim zmanjšuje pomen. Na tej stopnji se poudarja poslušanje, poznavanje splošne in lastne kulture, zmožnost natančnega opazovanja drugih, kar razvijamo v stiku s tujo kulturo.

4. Sprejemanje medkulturnih razlik

To je prva stopnja etnorelativizma. Posameznik spoštuje kulturno različnost in se zaveda, da imajo druge kulture lahko povsem drugačne rešitve problemov. Posameznik razume kulturne pojave v lastnem kontekstu in jih analizira. V konfliktih s pripadniki drugih kultur uporablja lastne izkušnje. Vzgojitelj/učitelj na tej stopnji otroka usmerja v spoznavanje kultur, spoštovanje vrednot in verovanj drugih in v dopuščanje drugačnih stališč.

5. Prilaganje in usklajevanje sprememb

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

6. Dejavno vključevanje

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

Če govorimo o zgodnjem učenju jezika in razvijanju medkulturnosti, je treba poudariti, da otroci učenje jezika in spoznavanje kulture dojemajo kot pot k spoznavanju življenja in okolice. Učenja kot takega se ne zavedajo; zanje je le sredstvo, da dosežejo, kar želijo, in potešijo svojo radovednost. Otrok se ne zaveda, da se uči jezika in spoznava novo kulturo, saj to ni njegov cilj, zato pa je pomembno vzgojitelje opolnomočiti za najzgodnejšo stopnjo poučevanja jezika in jim ponuditi vedenje o sodobnih didaktičnih strategijah za poučevanje slovenščine kot prvega, drugega ali tujega jezika. Hkrati jih je treba seznaniti z izhodišči sodobne medkulturne vzgoje, ki jih je treba razvijati ne glede na to, ali so tujci/priseljenci v nekem okolju prisotni ali ne. Te lahko strnemo v nekaj ključnih ciljev: okrepiti lastno in skupinsko identiteto, ki ne bo v nasprotju, temveč v komunikaciji z drugimi/drugačnimi, razviti raziskovalno radovednost, ki bo demokratična, občutljiva in spoštljiva do drugih, znati razmišljati o sebi, drugih, stereotipih in predsodkih in pri tem pokazati zmožnost samokritičnosti, spodbujati zavedanje o kompleksnosti in obenem relativnosti različnih pogledov na (medkulturno) resničnost in pri tem biti zmožni spremeniti lastno videnje, sprejemati in konstruktivno sobivati z drugim/drugačnim in jim priznavati pravice.

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

Ugotavljamo, da morajo za šolo prihodnosti raznolike potrebe otrok predstavljati učitelju/vzgojitelju izziv, kako oblikovati učni proces, da bo vsak otrok dosegel optimalne rezultate. Prav zato je pomembno, da učitelj/vzgojitelj uzavesti svojo vlogo v procesu načrtovanja jezika za otroka, saj s svojim kulturnim kapitalom neposredno vpliva na razvoj otrokove jezikovne zmožnosti (tj. slovnične in sporazumevalne).

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

Pri jezikovnih dejavnostih v vrtcu je treba upoštevati pravico otrok, da se izobražujejo v slovenskem jeziku, ki je državni jezik in uradni jezik izobraževalne institucije, po drugi strani pa je treba tenkočutno prisluhniti tudi drugim kulturam, ki neizbežno vstopajo v omenjeni izobraževalni prostor, in otrokom omogočiti tudi razvijanje lastnega maternega jezika, s katerim ohranjajo svojo izvorno kulturo. V odnosu med odraslimi in otrokom je bistvena pristnost komunikacija. Ni torej odločilno, kako »dobro« kdo govori jezik, ampak da govori naravno in sproščeno, »kot mu narekuje srce« in ne »narejeno«.

Kot poudarja Larrivee (2000, v Baloh in Bratož, 2019), učinkovito poučevanje predpostavlja veliko več kot zgolj nabiranje določenih spretnosti in uporabo strategij poučevanja. Odločitve, povezane s poučevanjem, se tesno povezujejo s prepričanji o učenju, poučevanju in razvoju. Kot menita Baloh in Bratož (2019), učinkovito poučevanje predpostavlja vlogo vzgojitelja kot razmišljujočega oz. reflektivnega praktika, ki o svojem delu razmišlja in ima določene osebnostne lastnosti, kot so odprtost, iskrenost, sodelovanje, etičnost ipd. (Cencič, 2015). Kot reflektivni praktik se vzgojitelj z ravni, na kateri uporablja nabor pridobljenih znanj in spretnosti, pomakne na raven, na kateri je zmožen pridobiti znanje in spretnosti integrirati in spremeniti glede na dani kontekst (Larrivee, 2000). Reflektivno razmišljanje zahteva neprestano ovrednotenje prepričanj, predpostavk in hipotez o informacijah, ki so nam na voljo, kot tudi kritično presojo različnih interpretacij podatkov (Dewey, 1933, Larrivee, 2000). Kot menita Baloh in Bratož (2019), lahko v kontekstu večkulturnega in večjezičnega okolja razvijanje medkulturnih kompetenc dojemamo kot ključno za razumevanje vloge vzgojitelja kot reflektivnega praktika. Kot navajata Moloney in Oguro (2015), refleksija odraža pojmovanje medkulturnega razvoja kot individualnega vseživljenjskega učnega procesa.

Vzgojitelji so v velikem številu vrtcev po Sloveniji nenehno izpostavljeni situacijam, za katere je značilna izrazita jezikovna in kulturna raznolikost. Vloga vzgojitelja kot reflektivnega praktika pa zahteva znanje, spretnosti in osebnostne lastnosti, s katerimi se bo ta sposoben soočiti z izzivi sodobne večjezične in večkulturne družbe (Baloh in Bratož, 2019).

Razvoj govora otroka v dvo- ali večjezičnih družbah/družinah

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

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

Dvojezični jezikovni razvoj ne poteka pri vseh otrocih enako. Pogojujejo ga otrokova motivacija (starši, družbeno okolje), individualni umski mehanizmi, značajske lastnosti, izpostavljenost jeziku, možnost uporabe in zunanji dejavniki. Crescentini in Fabbro (2014) menita, da če primerjamo razvoj besedišča v prvih letih življenja pri dvojezičnem otroku z razvojem pri enojezičnem, bo dvojezični otrok videti manj razvit od enojezičnega. V tretjem letu življenja premore besedišče enojezičnega otroka, tako Crescentini in Fabbro (2014), kakih 800/900 besed, prav tako kot besedišče dvojezičnega, le da to število pri dvojezičnem otroku zajema seštevke 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 individualen pojav. Vsak dvojezični otrok prehaja najprej iz faze, ko uporablja materinščino z vsakomer, v obdobje molka, ko sestavlja besede v svoj vrednostni sistem, v novi jezik, ki je v prvi fazi sestavljen iz enobesednih stavkov kot v zgodnjih fazah enojezičnega govornega razvoja, v produktivno rabo jezika, ki jo v času nadgrajuje, dokler ne preide v dvojezičnost. Kranjc (2009) navaja, da otrok, ki usvaja prvi jezik, začne proces razvoja jezikovne zmožnosti s sorazmerno nerazvitim kognitivnim sistemom in preprostim jezikovnim sistemom. Zapletenejše strukture sledijo eno- in dvobesedni fazi, torej jih lahko tvori, šele ko obvlada dovolj besed in ima dovolj razvit kognitivni sistem. Ta proces lahko pri posamezniku, kot kažejo raziskave Pertot (2007), Marjanovič Umek in Zupančič (2004), Baloh in Kranjc (2007), Baumgartner in De Vescovi (2011), Sila in Bratož (2018) in druge, traja od šest do sedem let.

Crescentini in Fabbro (2014) menita, da kljub začetnim razločkom med dvojezičnimi in enojezičnimi otroki, ki tudi sicer močno individualno nihajo, poteka dozorevanje jezikovnega razvoja na enak način v dvojezičnem kot enojezičnem okolju. Številne študije so namreč pokazale, da sta glasoslovni in oblikoslovno-skladenjski razvoj podobna tako pri dvojezičnih (in to v obeh jezikih) kot pri enojezičnih otrocih.

Kot menita Kranjc in Baloh (2007), otroke izpostavljanje dvema jezikoma spodbudi k temu, da se osredinjajo na formalne značilnosti obeh jezikov. Te misli so spodbudile tudi zanimivo in morda celo malo tvegano domnevo, da se zaradi teh sposobnosti zavedne formalne analize v obeh jezikih ti otroci prej naučijo določenih slovničnih struktur kot številni enojezični in da pri tem delajo manj napak. Podobna je še domneva, da zgodnja dvojezičnost vodi v natančnejše razumevanje pravil obeh jezikov. Tako imajo otroci, ki so doma vzgajani dvojezično, več možnosti kot njihovi enojezični sovrstniki, da že od zgodnjih let naprej razvijejo zavedanje o jeziku.

Po Lennebergovi (1967) hipotezi kritičnega obdobja je sposobnost usvajanja jezika biološko povezana s starostjo. To pomeni, da obstaja določen časovni razpon za pridobivanje jezika, po katerem se postopoma lateralizira na levi polobli in usvajanje jezika postane težje. Čeprav je bila hipoteza pogosto kritizirana, so nekatere študije vendarle uspele dokazati, da lahko resnično govorimo o določenem kritičnem obdobju, v katerem je jezik mogoče pridobiti na ravni materne govora (Bratož, 2020).

Kuhl in sod. (2005) menijo, da so ljudje, ki so drugi jezik pridobili v zgodnji razvojni fazi, manj občutljivi za nekatere eksplicitne slovnične vidike kot tisti, ki so bili dvojezični že v zgodnjem obdobju. Medtem ko po določeni starosti ljudje ne morejo razlikovati med fonetičnimi enotami tujega jezika, dojenčki lahko diskriminirajo med praktično vsemi neenakimi zvoki ali fonemi.

Čprav vsi jeziki na svetu vsebujejo približno 600 soglasnikov in 200 samoglasnikov, posamezni jezik uporablja le približno 40 značilnih fonemov, ki so odgovorni za spreminjanje pomena besede (Kuhl 2007).

Za razliko od odraslih so dojenčki sposobni zaznati razlike med fonetičnimi enotami tako v maternem kot v tujih jezikih. Kuhl in sod. (2003) so pokazali, da sposobnost razlikovanja med fonemi drugega jezika znatno upada v obdobju med šestim in 12. mesecem starosti (Bratož, 2020).

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

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

Značilnosti hkratnega učenja dveh jezikov

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

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

- **Poljezičnost ali semilingvizem** je nasprotje dvojezičnosti. Chomsky (1957) jo imenuje tudi »omejeni kod«. Kaže se v pomanjkljivem obvladanju tako prvega kot drugega jezika, na kar vplivajo sposobnost posameznika, socialni in kulturni dejavniki pa tudi družba, ki določa raven jezikovnega znanja. Semilingvizem se pogosto pojavlja na stopnji, ko naj bi govorec razumel in uporabljal abstraktne pojme. Ker je pojav družbeno pogojen, nanj ne smemo gledati kot na osebni primanjkljaj, temveč kot na pojav, ki je tipičen za govorca v položaju razlikovanja in spornosti identitete (Bernjak, 1990).

- **Diglosija** je pojav, ko stopijo na mesto nekaterih, navadno višjih vrst maternega jezika (zborni in splošni pogovorni jezik), ustrezne vrste drugega jezika. Pojav je značilen predvsem za pripadnike etničnih skupnosti, ki niso razvile lastnega knjižnega jezika (Gruden, 1975). Fishman (1978) meni, da sta pri diglosiji jezika v hierarhičnem razmerju, pri dvojezičnosti pa sta jezika v večji ali manjši meri enakovredna. Pri dvojezičnosti po Fishmanu (1978) govorec v večji meri enakovredno obvlada dva jezika, pri diglosiji pa govorec obvlada prvi jezik samo v nižjih zvrsteh jezika ali ga omejuje na zasebnost, za višje govorne položaje pa uporablja drugi jezik. Diglosija pogosto izraža različno vlogo in položaj jezikov, dvojezičnost s stalnim izmenjavanjem jezikovnih kodov pa kaže na enakovredno rabo obeh jezikov.

- V določenem socialnem položaju jezik posameznika ni več zgolj sredstvo komunikacije, temveč se lahko pojavlja v vlogi pospeševalca v napredovanju po socialni lestvici. Takrat po Weinreihu (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 prestižen in kot tak pomembnejši, večvreden, zato lahko tovrstna dvojezičnost privede v opustitev rabe nekega jezika, torej v popolno asimilacijo, na razne enojezične omejene kode.

- Ko govorimo o jezikovnem stiku, nujno govorimo tudi o **jezikovni interferenci**, torej o vplivu enega jezikovnega sistema na drugega. Te elemente lahko obravnavamo kot »sposojene« ali »prenesene«. Jezikovna interferenca je v veliki meri odvisna od tega, kako dobro posameznik pozna jezikovno normo nekega jezika. Če je poznavanje norme dobro, je tudi verjetnost interference manjša. Glavni dejavnik zmanjšanja stopnje interference je ločenost jezikovnih dejavnosti (nalog) med seboj. To lahko dosežemo na dva načina: z učenjem jezikov v različnih okoljih, s 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. Z usvojitvijo drugega sistema pridobi posameznik nove podatke o svetu, ki so zgoščeni v jezikovnih pojmi in pridejo do izraza v besedah. Do tega pride le, če se razvije usklajena dvojezičnost. Bernjak (1990) meni, da med interakcijo dveh jezikovnih sistemov dvojezična oseba ni sposobna popolnoma izključiti enega od jezikov, medtem ko drugi deluje. Dobro poznavanje obeh jezikovnih sistemov in večje ločevanje med njima, z upoštevanjem še ostalih pogojev, lahko zmanjša interferenco med jezikovnima sistemoma dvojezične osebe, če oba jezika istočasno aktivira. Menimo, da so interference v večji meri nezavedna izbira, saj je interferenca, kot že povedano, v veliki meri odvisna od tega, kako dobro posameznik pozna jezikovno normo posameznega jezika oz. posameznih jezikov.

- Drugače pa je s psevdoposojenkami, ki so v veliki meri zavestna izbira. **Psevdoposojenke** so po Filipiju (1995) 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 govorniki uporabljajo priložnostno, pogosto samo enkrat, in ne postanejo jezikovna dediščina nekega jezika. Pogoste so v jezikovnih skupnostih, kjer poteka komunikacija, četudi delna in ne vedno obojestranska, najmanj v dveh jezikih, od katerih mora biti drugi najmanj na nivoju drugega jezika. Pogostejše so v jeziku, ki ga govorec slabše obvlada. Filipi (1995) opredeljuje tipe izposojenk na podlagi slovensko-istrobeneškega (jezik, ki ga govorijo pripadniki italijanske narodnostne skupnosti v Istri) jezikovnega stika:

- ✓ **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, npr. »lera rosso come un rak«. 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 sogovorniku, enako vlogo kot podčrtana beseda v zapisanem besedilu. Navadno govorec uporabi isto besedo v obeh jezikih, npr. »Va ben, va ben, dobro, dobro« ali »Gaveva plave oči e una bella majca.«
- ✓ **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, npr. »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 govorniki prvega jezika, morda zato, da bi poudarili lastno kulturo, izobrazbo ali bili pomembnejši. (Lahko bi jih primerjali s tistimi, ki radi uporabljajo latinske izraze.)
- ✓ **Posebne psevdoizposojenke**, kot so 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, npr. »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, npr. »Guarda come plavo.«
- Kot pojav jezikovnega stika velja omeniti tudi **vmesni jezik** (tj. interlingva), kjer gre za jezikovni položaj, ko posameznik neki jezik obvlada smo delno (zato se bo zatekel k jeziku, ki ga bolje pozna). Kot meni Pogorelec (1989), je to jezik, ki si ga na stičišču dveh jezikov oblikuje posameznik in je na vseh sistemskih ravninah, od pomensko-leksikalne do fonološko-fonetične, pretkan z interferencami drugega jezika. Vzroki, zaradi katerih se posameznik zateče k vmesnemu jeziku, so različni: nenavadno ali zapleteno pravorečje, vrzeli v poznavanju oblikoslovja ali skladnje, pomanjkanje stilističnih sredstev, kar povzroča težave pri oblikovanju sporočila (v tem primeru se bo posameznik zatekel k jeziku, ki ga bolje pozna), pomanjkanje besednih ustreznic (sopomenk, protipomenk, nadpomenk, podpomenk) v nekem jeziku (v tem primeru se posameznik ne more izraziti, kot bi se želel, in se zateče k jeziku, ki ga bolje pozna), potreba po ustreznem izražanju samega sebe, lastnega jaza (v trenutku močnih čustev, 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 meni, da v njem lahko bolje, izraziteje in pomenljiveje izrazi svoje misli).

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

Mikeš (1997) meni, da si otrok v procesu usvajanja drugega oz. 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 oz. tujem jeziku, kljub temu da si slovnična pravila enega ali drugega jezika med seboj nasprotujejo.

Papalia, Wendkos Olds in Duskin Feldman (2003) navajajo, da poznavanje enega jezika, npr. maternega ali prvega, otroku ne povzroča težav pri učenju drugega, prav tako pa učenje drugega oz. 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 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.

Učenje drugega/tujega jezika, seznanjanje z drugim/tujim jezikom

V povezavi z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti v nekem jeziku govorimo o dveh procesih, o usvajanju in učenju jezika (Krashen, 1982). 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 oz. 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 in načrtujejo dejavnosti, ki otrokom omogočajo seznanjanje z drugim jezikom. To lahko poteka v okviru socialnih stikov, ko je otrok v stiku z rojenimi govorniki drugega jezika (jezika okolja), med obiski institucij pripadnikov drugega jezika (vrtec, šola, radio, televizija ...) 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, izštevance, prstne igre, lažje prozne tekste in preprosta neumetnostna besedila.

Vse to so dejavnosti, ki jih otrok počne tudi pri maternem jeziku, vendar jih v okviru seznanjanja z jezikom počne s ciljem razumeti in vzljubiti drugi jezik. Da bi otrok znal spoštovati drugo kulturo, stališča, vrednote, navade ..., mora najprej spoznati sebe kot posameznika in se doživeti v okviru lastne kulture, temeljna metoda učenja/seznanjanja z drugim jezikom, ki se v praksi kaže kot najuspešnejša, pa je igra.

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

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

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

Vprašanje, pri kateri starosti naj se otroci začnejo učiti drugega/tujega jezika, ima različne odgovore. Še vedno se namreč pojavljajo dileme, ali ima morda zgodnje usvajanje/učenje drugega/tujega jezika negativen vpliv na usvajanje materinščine in ali morda otrok, ki se že zgodaj začne učiti drugega/tujega jezika, ne doseže dovolj visoke razvojne ravni govora in drugih spoznavnih sposobnosti. Crescentini in Fabbro (2014) trdita, da so pri otroku vprežena različna možganska področja glede na to, ali je drugi jezik usvojil v predšolskem obdobju ali po njem. Odprto ostaja predvsem vprašanje o tem, katere so primerne metode in oblike poučevanja drugega/tujega jezika v vrtcu in šoli in kako zagotoviti kontinuiteto učenja, pri tem pa upoštevati velike razlike v jezikovnih sposobnostih med otroki. Hkrati je v ospredju vprašanje, ali obstaja kritično obdobje za učenje drugega/tujega jezika in kdaj je. Glede tega, kdaj naj bi bilo kritično obdobje za usvajanje oz. učenje drugega/tujega jezika, so strokovnjaki deljenega mnenja, vendar se strinjajo, da gre za starost od približno treh oz. štirih pa do osmih oz. devetih let, nekateri trdijo, da traja celo do pubertete. Kar zadeva slovnične spretnosti, tako Crescentini in Fabbro (2014), je opaziti, da se poglobljene težave, skozi katere se prebija, kdor se učenja loti v dobi pubertete, nanašajo na pravilno rabo funkcijskih besed, hkrati pa se zdi, da se samostalnikov, pridevnikov in glagolov lahko učimo vse življenje, ne da bi pri tem zamudili posebno kritično obdobje.

Danes je splošno razširjeno prepričanje, da če se bomo tujega jezika začeli učiti mladi, bomo na koncu postali boljši govorci tega jezika (Brewster idr., 2002). Bratož (2020) meni, da se vprašanje starosti odraža v svetovnem trendu poučevanja tujega jezika vedno mlajših otrok. Standardni argument trdi, da je zgodnje učenje še posebej pomembno za pridobivanje naravne izgovarjave in domačega poudarka.

V otroštvu obstaja večja zmožnost za usvajanje jezikov, predvsem besed in glasovne podobe jezika, ki jo odrasli izgubijo. O kritičnem obdobju govorimo, ko lahko določimo starost, pri kateri je učenje

oz. usvajanje drugega/tujega jezika hitreje in lažje in od otroka zahteva manj napora in truda (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Po tem obdobju se zmožnost popolnega usvajanja drugega jezika, ki bi bila primerljiva s sporazumevalno zmožnostjo rojenih govorcev, še posebej usvajanje fonološke podobe jezika, zmanjša (Papalia, Wendkos Olds in Duskin Feldman, 2003). Popolnejše usvajanje drugega jezika pred puberteto strokovnjaki pripisujejo vrsti nevroloških, razvojnopsiholoških in emocionalnih dejavnikov (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Čeprav je bilo izvedenih več študij, s katerimi so želeli dokazati prednosti zgodnjega začetka, ni mogoče dokončno pozitivno odgovoriti na vprašanje primerne starosti za učenje jezikov (Brewster idr., 2002, Lightbown in Spada, 2006, Pinter, 2011). Namesto dokončnega odgovora med raziskovalci obstaja splošno soglasje, da lahko govorimo o koristih za različne starostne skupine. Ena najpomembnejših prednosti zgodnjega učenja je, da so otroci bolj občutljivi za zvok in ritem tujega jezika, kar pomeni, da je verjetneje, da bodo razvili dobro izgovarjavo. Na splošno so manj ovirani kot starejši učenci in imajo nižjo stopnjo tesnobe (Bratož, 2020). Pinter (2006) trdi tudi, da tisti, ki se jezika začnejo učiti zgodaj, temu posvečajo več časa kot tisti, ki se začnejo jezika učiti kasneje v življenju.

Po drugi strani pa Bratož (2020) navaja več prednosti začetka učenja tujega jezika pozneje v življenju, v puberteti ali odrasli dobi, saj lahko starejši učenci razumejo in analizirajo pravila novega jezika, kar jim omogoča uporabo učinkovitejših strategij za njegovo učenje. Zanesejo se lahko na veliko bolj razvito konceptualno mrežo znanja in vrhunske kognitivne sposobnosti v primerjavi z mlajšimi učenci (Birdsong, 1992). Najpomembneje pa je, da imajo običajno jasen občutek, zakaj se učijo tujega jezika (Pinter, 2006).

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

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

Na učenje jezika vplivajo številni notranji in zunanji dejavniki, npr. otrokova motivacija (starši, družbeno okolje), individualni umski mehanizmi, značajske značilnosti, izpostavljenost jeziku in možnost uporabe jezika. Krashen in Terrell (1983) navajata pet notranjih dejavnikov, ki vplivajo na učenje drugega/tujega jezika:

- Hipoteza o usvajanju jezika, kjer opredelita razliko med učenjem in usvajanjem jezika. Usvajanje jezika poteka na podzavestni ravni, učenje pa je zavesten proces, ki se osredotoča na znanje o jeziku, torej na poznavanje in zavedanje jezikovnih pravil, ki se jih naučimo.
- 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).
- Hipoteza o naravnem redu: k uspešnemu znanju jezika vodi naravni red otrok.
- Hipoteza o vnosu: če želimo dobro usvojiti jezik, mora biti vnos razumljiv (uporaba tudi nebesednih, slikovnih sredstev).
- Hipoteza o čustvenem filtru: vsi dejavniki, ki lahko ovirajo ali pospešijo učenje jezika (motivacija, odnos do učenja, potrebe otroka ...).

Kot meni Ferbežar (1999), temeljna naloga učenja jezika ne sme biti učenje jezikovnih pravil, temveč razvijanje sporazumevalne zmožnosti o zanimivih temah v drugem jeziku. Glavni končni cilj takšnega učenja je zmožnost učečega, da se bo lahko v tipičnih ali manj tipičnih situacijah jezikovno sporazumel, torej tvoril takšna besedila, ki so na začetku potrebna za njegovo preživetje, pozneje (na višjih stopnjah sporazumevalne zmožnosti) pa morda tudi za vključitev v družbeno okolje.

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

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

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

Zgodnje poučevanje jezika

Skozi pedagoški proces otrok pridobiva in si izoblikuje znanje, oblikuje strategije za pristopanje k problemom in raziskovanje sveta in vzpostavlanje odnosov v njem in do njega, zato je izrednega pomena, kako pri predšolskem otroku spodbujamo sporazumevalno zmožnost, ki je njegova vsakdanja potreba (otrokov govor se razvija iz potrebe po sporazumevanju s pomembnimi osebami, npr. starši, sorojenci, vzgojitelji, vrstniki), in kako izdelamo in načrtujemo didaktične strategije, ki služijo za njen nadaljnji razvoj. Sodobna didaktika slovenščine tudi v predšolskem obdobju temelji na komunikacijskem pristopu poučevanja/učenja jezika in književnosti, ki postavlja kot temeljni cilj jezikovnega in književnega pouka razvijanje sporazumevalne in recepcijske zmožnosti. Jezikovne vzgoje v vrtcu torej ne smemo razumeti samo v ožjem smislu, saj spodbujanje razvoja sporazumevalne zmožnosti in njeno načrtovanje ni le stvar jezikovne vzgoje. Slovenščina je v predšolskem obdobju tudi učni jezik in kot tak zavezujoč za vsa kurikularna/predmetna področja v vrtcu.

Kot je zapisano v Kurikulumu za vrtce (1999), jezikovna dejavnost v predšolskem obdobju, ki je najpomembnejše obdobje za razvoj govora, vključuje široko polje sodelovanja in sporazumevanja z odraslimi, seznanjanje s pisnim jezikom in (skozi doživljanje) z deli iz slovenske in svetovne mladinske književnosti. Kot navaja Kurikulum (1999), se otroci v tem obdobju učijo izražati izkušnje, čustva, misli in razumeti sporočila drugih. Jezikovne dejavnosti so povezane z vsemi jezikovnimi ravninami: s fonološko, morfološko, leksikalno, skladenjsko-pomensko (in pragmatično), razvoj jezika pa je naravno vpleten v vsa področja dejavnosti.

Pri otrocih, ki jim slovenščina ni materni jezik, tako Kurikulum za vrtce (1999), mora vrtec prispevati k oblikovanju dobre podlage za kolektivno dvojezičnost na narodnostno mešanih območjih v slovenski Istri in Prekmurju in podlage za posameznikovo dvojezičnost (ta se kaže predvsem v spoštovanju odločitve staršev in otrok za učenje prvega – ndržavnega jezika ob učenju drugega – državnega jezika in v spodbujanju k učenju obeh jezikov) na drugih območjih v Sloveniji.

Zgodnje poučevanje drugega/tujega jezika zahteva posebej izdelane metode in pristope poučevanja, ki morajo temeljiti predvsem na poznavanju otrokovega razvoja in učenja v zgodnjem in srednjem otroštvu. Otroku moramo omogočiti, da sliši in uporabi govor v različnih položajih, mu ponudimo vsebine, ki so zanj zanimive, se z njim pogovarjamo. Z jezikom naj dosega uspehe pri igri, spoznava življenja in razvija poimenovalno zmožnost.

Zgodnje poučevanje drugega/tujega jezika naj bo povezano z igro, zlasti simbolno, pomembna pa je tudi ustrezna motivacija otrok. Z igro kot najpomembnejšo metodo za pridobivanje sporazumevalne dejavnosti v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju otroku uzaveščamo preproste, njegovemu interesu ustrezne sporazumevalne vzorce, ki predstavljajo analitično načrtovane jezikovne strukture. Tempo, obseg in globina so najprej svobodni, postopoma pa dejavnosti stopnjujemo tako, da usmerjamo in načrtujemo težavnost.

Kot navaja Caon (2008), ima igra pri učenju jezika poseben pomen, saj je raba jezika pri podajanju navodil za igranje neizbežna, pa tudi večina iger med samim potekom predvideva rabo jezika, če ne drugače, za interakcijo med (so)igralci. Gre torej za dvojno vključevanje posameznika v igro, in sicer na sinhronem nivoju (med igro), ko je posameznik v igro veččutno vključen in kot takšen motiviran, in na diahronem nivoju (pri ponovnem igranju in ustvarjanju igre), ko se zmožnosti nenehno razvijajo in motivacija vodi v preseganje praga znanja posameznika, kar omogoči dinamično učenje. Pri igri gre torej za igralne in raziskovalne dejavnosti, metode in tehnike dela, ki spodbujajo interes za spoznavanje jezika in razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Igro najpogosteje povezujemo z zgodnjim otroštvom, zato je treba poudariti, da igralne aktivnosti niso omejene le na predšolsko obdobje in didaktična igra ni namenjena le zgodnjemu učenju jezika. Igro lahko, seveda s prilagoditvami glede na kognitivno in jezikovno zmožnost učečega se jezika, prilagodimo tudi za mladostnike in odrasle, saj lahko spodbuja zahtevnejše kognitivne procese, kot je reševanje problemov ali podobno. Tovrstne dejavnosti bodo v posamezniku vzbudile željo po učenju, ob čemer bo doživljal ugodje, hkrati pa tudi željo po preseganju soigralcev, vendar predvsem željo po preseganju samega sebe in lastnega znanja.

Taeschner (2002) meni, da četudi je prav med igro lažje vzpostaviti dober komunikacijski odnos, igra ni tisti element, ki v otroku spodbudi proces usvajanja jezika. Če otroci nimajo možnosti interakcije v jeziku, ki se ga učijo, in za to ni pogojev (odnosnosnih, prostorskih, časovnih, stičnih), se jezika ne bodo naučili.

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

tvorbe besedil po vzorcu (angl. pattern drill/practice), dopolnjevanje, razvrščanje in povezovanje jezikovnih struktur (sheme, utrjevalne tabele), nebesedni odziv (ples, gib, risanje, likovno oblikovanje). Kot menita Cencič in Perger Kušar (2012), se danes poudarja pomen interaktivnih učnih okolij, ki naj bi bila hkrati izobraževalna, ustvarjalna in zabavna okolja učenja. Vrtčevski in obvrčevski prostor naj bi bila tako spodbudna za izražanje različnih inteligentnosti otrok po Gardnerju (jezikovne, logično-matematične, glasbene, prostorske, telesno-gibalne, medosebne in osebne). Če je takšen prostor raznovrsten in razgiban, omogoča različne dejavnosti otrok na jezikovnem področju: branje, vidno zaznavanje, slušno zaznavanje, reševanje problemov, pridobivanje besedoslovne/poimenovane zmožnosti, pridobivanje koncepta prostora, časa ...

Otrok je v predšolskem obdobju usmerjen predvsem v neposredno življenjsko izkušnjo, kar pogojuje tudi potrebo po neposrednem jezikovnem odzivanju. Jezikov kot sporazumevalnih sredstev pa je v otrokovem življenjskem okolju več: poleg družinskega govora, govora v vrtcu, ki se v registru in govornem položaju razlikujeta, se mu jezik ponuja tudi v sredstvih javnega obveščanja (otroški tisk, radio, televizija, pametni telefon, internet ...), glasbi, sliki/fotografiji/ilustraciji ... Ko se predšolski otrok začne učiti jezika, tako materinščine kot tudi drugega/tujega jezika, potrebuje ustrezno izbiro jezika zase. Ko govorimo o slovenščini, govorimo tudi o ustrezni izbiri socialne zvrsti jezika, torej slovenskega knjižnega jezika, pri čemer je še posebej pomemben vzgojitelj, saj ta predstavlja otrokov jezikovni zgled.

Za zgodnje učenje jezika je pomemben tudi neprekinjen čas učenja (načrtovane vsakodnevne jezikovne dejavnosti v okviru jezikovne vzgoje v vrtcu), razvojnemu obdobju prilagojena postopnost usvajanja jezika, motivacijsko spodbujeno spoznavanje jezika, kakovostna didaktična gradiva in sredstva za učenje, spodbudno in inovativno učno okolje in predvsem usposobljeni vzgojitelj za poučevanje jezika/jezikov v predšolskem obdobju. Na začetku otrokovega kognitivnega razvoja je izjemno pomembna konkretno-izkustvena raven, pri prehodu od konkretnega k simbolnemu razumevanju pa so otroku v pomoč različni didaktični pripomočki.

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

Glede na položaj jezika pri posamezniku lahko v predšolskem obdobju govorimo o maternem jeziku/prvem jeziku, drugem jeziku/jeziku okolja, tujem jeziku, jeziku kot področju kurikula in učnem jeziku.

Govorne in jezikovne dejavnosti, ki jih v predšolskem obdobju načrtujejo in izvajajo vzgojitelji, morajo ustrezati različnim potrebam otrok: otrokom, ki že odlično obvladajo slovenski jezik, otrokom, ki se izražajo izključno v narečju, otrokom s skromnim besediščem, otrokom, ki imajo govorne težave, otrokom, ki nekaj časa že spoznavajo slovenščino kot drugi ali tuji jezik, popolnim začetnikom, ki ne znajo slovensko. Vsem pa je treba nuditi jezikovno nadgradnjo in kakovostne jezikovne dejavnosti.

Otrok v predšolskem obdobju usvaja jezik na naraven način. Pristop temelji na poučevanju jezika preko komunikacije (torej gre za jezik, s pomočjo katerega se otrok seznanja z vsemi kurikularnimi področji) s podpornimi strategijami, ki so lahko v obliki vizualnih pripomočkov, predmetov, mimike, gest, ponavljanja, spodbudnih povratnih informacij. Kot navajata Bratož in Žefran (2014), je izraz podporne strategije v slovenski prostor prenesen in preveden iz angleškega izraza scaffolding, ki v dobesednem prevodu pomeni gradbeni oder. Koncept podpornih strategij izvira iz teorije območja bližnjega razvoja psihologa Vigotskega.

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

Na področju jezika v vrtcu se vse bolj poudarja pomen interaktivnih učnih okolij, ki naj bi bila hkrati izobraževalna, ustvarjalna in zabavna. Pomemben element učnega okolja je tudi učni prostor, ki, kot menita Cencič in Perger Kušar (2012), naj bi na otroka deloval kot tretji vzgojitelj ali tridimenzionalni učbenik.

Poudarja se transdisciplinarni pristop učenja, kar razumemo kot povezovanje in pretakanje kurikularnih dejavnosti v vrtcu, ko vzgojitelj posamezno temo obravnava z več zornih kotov, otrok pa jo sprejema z vsemi čutili. Ena izmed uspešnejših učnih strategij pri jezikovni vzgoji v vrtcu je izkustveno učenje, ki temelji na samostojnem iskanju in razmišljanju z lastno aktivnostjo. Prevladujejo didaktične spodbude in podporne strategije, ki temeljijo na otrokovi izkušnji, naravnosti k delovanju, soodločanju, soustvarjanju, vzpostavljanju novih odnosov, stiku z jezikom in vključujejo potrebe otrok in njihovo spoznavno zmožnost.

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

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

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

Če želimo, da bodo otroci v procesu pridobivanja znanja čim bolj aktivni, jih moramo na to navajati že zelo zgodaj, zato sodobni in inovativni načini poučevanja zahtevajo dobro izobraženega vzgojitelja z ustrežno podlago osnovnega strokovnega (v našem primeru jezikovnega) znanja, saj se lahko le tako vzgojitelj hitro in ustrezno odzove na otrokove potrebe in ga vodi do ustreznih rešitev.

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

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

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

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

Dejavnosti vseskozi spremlja t. i. **pristop z nasmehom (oz. pristop SMILE)**.

Začetnice iz kratice bi v prevodu zvenejele takole (Brumen, 2004):

- S** spretnostno usmerjeno učenje (vključevanje vseh jezikovnih spretnosti)
- M** motivacijsko usmerjeno učenje s čutili (vključuje vsa čutila in aktivira otrokov vizualni, avditivni in kinestetični sistem)
- I** inteligentnost učenca (vključuje sedem Gardnerjevih vrst inteligence)
- L** longitudinalno shranjevanje jezikovnih struktur s pomočjo pesmi, gibanja, ritma in rime
- E** emocijsko grajen pristop (kratke zgodbe, pesmi, verzi, skeči)

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

Kot učinkoviti so se nam v pedagoški praksi pokazali tudi naslednji didaktični pristopi:

• **CTO (celostni telesni odziv)/TPR (Total Physical Response)**

To je eden izmed pristopov, ki je lahko zelo uspešen pri učenju/seznanjanju z drugim jezikom v zgodnjem otroštvu (od dveh do osmih let). Pristop je preizkušal ameriški psiholog James Asher, ki je najprej opazoval mlajše otroke pri učenju prvega jezika, nato pa poiskal povezavo med besedo in gibom v začetni fazi sprejemanja in usvajanja drugega jezika (asociacija gib-beseda). Usmerjen je v poučevanje/učenje/seznanjanje s tujim jezikom preko lastnega telesa, in sicer s pomočjo telesne govorice, mimike, kretenj in gibanja, kar je treba izvajati v spodbudnem, igrivem in sproščenem okolju. Glavne značilnosti pristopa so: telesna govorica in mimika tudi za pripovedovanje zgodb, učenje z vsemi čutili, jezikovne igre, povezane s telesno shemo in gibanjem, glasbene in plesne dejavnosti. Vključuje sporazumevalne dejavnosti: poslušanje, gledanje, posnemanje. Pristop aktivira različne senzorne kanale: vidni, slušni, kinestetični. Dejavnosti vedno potekajo po ustaljenem vrstnem redu: učenje ključnih besed, razumevanje povedi, sledenje navodilom, posnemanje. Učitelj se prilagaja otrokovemu ritmu učenja. Povedi vključuje postopoma, najprej eno, potem drugo. Preden uvede novo besedo ali poved, ponovi predhodno. V začetku se mora učitelj strogo držati prvotnega vrstnega reda besed in jih vedno predstaviti v enakem vrstnem redu, šele kasneje lahko vrstni red zamenja. Pristop je otrokom zanimiv, obenem pa jim že od vsega začetka daje občutek, da razumejo jezik.

• **Igralne tehnike J. M. Artigala**

Pristop, ki ga izvaja Artigal, temelji na enostavnih zgodbah, ki jih vzgojitelj ne pripoveduje, temveč recitira skupaj z otroki. Gre za zgodbe, ki so otrokom blizu, so del njegovega spoznavnega sveta, zato jih otroci z veseljem in čustveno doživljajo. Vanje sta vedno vključena protagonist in antagonist, ki sta priča nekemu zapletu, ki pa se vedno razreši. Uspešnost pristopa je v tem, da temelji na prepletu pozitivnih in negativnih čustev. Vsak otrok zaigra zgodbo skupaj z drugimi in ima vedno glavno vlogo, nihče ni izključen. Z dramatisiranjem zgodbe je vsak otrok glavni junak in aktivno sodeluje pri pripovedovanju. Pri nastopanju je emotivno soudeležen. Zgodbo spremljata telesna govorica in mimika, zato je povezana z otrokovim telesom in gibom. Besedila so ritmična, kratka, enostavna in ponavljajoče se.

• **VAKOG**

Gre za veččutno učenje, upoštevajoč različne stile zaznavanja, je kombinacija učnih strategij, ki slonijo na čutih in integrirajo besede, predstave, zaznavanje in gibanje. Vsak človek sprejema oz. dojema informacije na različen način. Nekateri lažje dojemajo, če stvari vidijo, drugi, če jih potipajo, nekateri tako, da okušajo ipd. Pri otrocih je enako. Že od malega so nekateri otroci bolj vizualnega tipa, drugi bolj estetskega tipa in podobno. Na osnovi tega spoznanja naj bi bile dejavnosti različne, posebno pa naj se že pri načrtovanju učne ure skušajo zaobjeti vsa čutila, in sicer:

V = *visually* (vidno),

A = *auditory* (slušno),

K = *kinaesthetic* (kinestetično/gibalno),

O = *olfactory* (vonj),

G = *gustatory* (okus).

Zaključek

V večjezičnem in večkulturnem okolju otrok spoznava drugi/tuji jezik tako doma kot zunaj njega. Spodbude za njegovo rabo pridobiva iz neposrednega okolja. Odnos otroka do kulture v okolju oblikujejo najprej družina, šele nato družba in kasneje šola, ki v postopkih opazovanja, primerjanja in vrednotenja v otrokovi zavesti gradi uravnovešen in zdrav odnos do stičnih kulturnih in jezikovnih odnosov. Uspešnost usvajanja drugega jezika v vrtcu in šoli je v veliki meri odvisna od družbene motivacije, torej od položaja, ki ga imata jezik in kultura v družini in družbi.

Številni učitelji tujih jezikov in strokovnjaki na področju medkulturnosti vedo, da jezik, ki ga govorimo, omogoča določene zaznave sveta, hkrati pa zavira druge. Če nismo ustrezno pripravljeni na sprejemanje stvarnosti, ki je drugačna od naše, tako Zudič - Antonič (2008), se nam lahko zgodi, da doživljamo resničnost drugih kot zgrešeno, saj se ne zavedamo omejenosti svoje vizije sveta, zato je treba razvijati pedagoške kompetence vzgojiteljev, poskrbeti za specialna znanja in veščine, za širjenje in podajanje znanja, najti rešitve in izzive, ki pred vzgojitelje postavljajo raznolike potrebe sodobnega otroka na jezikovnem področju.

Da bi se lahko govorec nekega jezika enakovredno vključeval v komunikacijski proces, mora aktivno razvijati sporazumevalno zmožnost v vsej svoji razsežnosti s štirimi sporazumevalnimi dejavnostmi: poslušanjem, govorjenjem, branjem in pisanjem, nato mora izoblikovati tudi individualni stil komunikacije, ki pa mora imeti vsaj nekaj skupnih točk s komunikacijskim stilom družbe. To pomeni, da mora obvladovati pragmatična načela, ki so se izoblikovala v kulturi, v kateri govorec živi, hkrati pa mora obvladati tudi sredstva, s katerimi komunikacijo sploh vzpostavi. V sodobnem svetu je pomembno učenje za vse družbene vloge z različnimi vsebinami in oblikami, kar velja tudi za pridobivanje sporazumevalne zmožnosti. Temeljna naloga učenja jezika ne sme biti učenje jezikovnih pravil, temveč razvijanje sporazumevalne zmožnosti o zanimivih temah v drugem jeziku, in sicer v spodbudnem učnem okolju s pozitivnimi in kakovostnimi didaktičnimi spodbudami. Glavni končni cilj takšnega učenja je zmožnost, da se bo posameznik lahko v tipičnih ali manj tipičnih situacijah jezikovno sporazumel, torej tvoril takšna besedila, ki so na začetku potrebna za njegovo preživetje, pozneje (na višjih stopnjah sporazumevalne zmožnosti) pa morda tudi za vključitev v družbeno okolje.

Izobraževanje otrok v večkulturnem in večjezičnem okolju pa mora biti zasnovano na poznavanju realnosti tako jezikovnega kakor tudi kulturnega okvira, v kateri tovrstni proces poteka, temu ustrezno pa bi ga bilo treba spremljati in prilagajati novejšim družbenim in zgodovinskim dogajanjem. Vzgojitelji, tako Crescentini in Fabbro (2014), naj se v procesu pridobivanja jezika ne usmerjajo na presojanje znanja, pač pa naj na proces pogledajo kot na naravne stopnje otrokovega usvajanja jezika. Za uspešno usvajanje drugega/tujega jezika v predšolskem obdobju je nujno pritegniti niz soodvisnih deležnikov, med katerimi velja še zlasti upoštevati družbeno, jezikovno, spoznavno, duševno in čustveno komponento.

Otrok odkriva jezik samostojno ali po pedagoško vodeni poti, vendar raziskave in izkušnje kažejo, da je naključnost šibka vrednost procesa učenja jezika. Za izobraževanje v prihodnosti morajo raznolike potrebe otrok predstavljati vzgojitelju, ki načrtuje in izvaja jezikovne dejavnosti v vrtcu, izziv, kako oblikovati učni proces, da bo vsak otrok dosegel optimalne rezultate pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti. To je pot raziskovanja, sodelovanja, spreminjanja in nikoli zaključenega procesa iskanja optimalnih rešitev, ki jih v tem trenutku na področju jezikovne vzgoje v vrtcu vidimo predvsem v sodobnih učnih strategijah za razvijanje sporazumevalne zmožnosti, podprtih s sodobnim spodbudnim in inovativnim učnim okoljem.

Motivacija z uporabo raznolikih didaktičnih spodbud je za spodbujanje sporazumevalne zmožnosti v drugem/tujem jeziku izjemnega pomena, še posebej, če dejavnosti potekajo igranje, torej na način, ki je otrokom blizu. Kombinacija različnih didaktičnih spodbud otrokom omogoči, da postopoma usvojijo vse štiri sporazumevalne dejavnosti (govorjenje, poslušanje, branje in pisanje) in da jim vsaka dejavnost pomeni pomemben člen pri pridobivanju sporazumevalne zmožnosti v slovenščini. Prednost uporabe vseh navedenih didaktičnih strategij je vidna v raznolikosti dela in v različnih aktivnostih, ki jih lahko izvajamo z otroki. Tako se vsak otrok zave svojih sposobnosti in najde svoja močna področja, pri tem pa gradi lastno sporazumevalno zmožnost.

Literatura

- Baloh, B. (2015). Spodbujanje pripovedovanja v večkulturnem in večjezičnem okolju. V M. Jelen Madruša (ur.), *Priročnik za izvajanje programa Uspešno vključevanje otrok priseljencev* (str. 34–45). ISA institut.
- Baloh, B. (2018). Future educators and teachers' views on interculturalism and slovenian language learning. V E. Kopas Vukašinović in J. Lepičnik Vodopivec (ur.), *Innovative teaching models in the system of university education: opportunities, challenges and dilemmas* (str. 221–235). University of Kragujevac, Faculty of Education, University of Primorska, Faculty of Education.
- 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. Obdobja*, 38 (str. 449–456). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Baloh, B. (2019b). Zgodnje učenje in poučevanje slovenščine kot J2/JT = Early learning and teaching Slovene language as SL/LF. V S. Omelčenko (ur.), *Doslidžennja navčannja* (str. 47–64). Donbaskij deržavnij pedagogičnij univerzitet, Gorlivskij institut inozemnižmov.
- Baloh, B. in Bratož, S. (2019). Refleksija vloge učitelja v čezmejnem prostoru. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 5–195.
- Baumgartner, E. in Devescovi, A. (2001). *I bambini raccontano. Lettura, interazione sociale e competen za narrativa*. Edizioni Erickson.
- Bennett, J. M. (1993). Towards ethnorelativism: A development model of intercultural sensitivity. V R. M. Paige (ur.), *Education for intercultural experience, 2nd ed.* (str. 21–72). Intercultural Press.
- Bennett, J. M. (2011). *Developing Intercultural Competence: For International Education Faculty and Staff*. AIEA Conference. AIEA.
- Bernjak, E. (1990). *Kontrastivna obravnava dvojezičnosti s posebnim poudarkom na slovensko madžarski dvojezičnosti na narodnostno mešanem območju Prekmurja*. [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Bešter, R. in Medvešek, M. (2016). Medkulturne kompetence učiteljev: primer poučevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, 2, 26–44.
- Birdsong, D. (1992). "Ultimate attainment in second language acquisition". *Language* 68 (4): 706–755.
- Bratož, S. (2020) Common beliefs about bilingualism and second language acquisition. V: Bratož, S. (ur.), Pirih, A. (ur.), Kocbek, A. (ur.). *Pathways to plurilingual education*. Koper: University of Primorska Press, 13-27.
- Bratož, S. in Žefran, M. (2014). Creativity in routine: developing learners' oral proficiency with T-time. V D. Hozjan (ur.), *Izobraževanje za 21. stoletje – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju* (str. 281–290). Univerzitetna založba Annales.
- Brewster, J., Ellis, G., Denis G. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Longman.
- Boecker, M. C. (2008). *Intercultural competence – The Key Competence in the 21st Century*. Bertelsmann Stiftung in fondazione Cariplo.
- Brumen, M. (2004). *Didaktični nasveti za začetno poučevanje angleškega in nemškega jezika*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Caon, F. (2008). *Gioco e interculturala*. V V. Medved Udovič, M. Cotič in M. Cenčič (ur.), *Sodobne strategije učenja in poučevanja* (str. 98–105). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper.
- Cencič, M. (2015). *Izbrani pristopi k spodbujanju refleksije učiteljev*. Založba Univerze na Primorskem.
- Cencič, M. in Perger Kušcer, M. (2012). Dejavniki učenja in sporočilnost šolskega prostora. *Sodobna pedagogika*, 63(1), 112.

- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue*.
https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf.
- Crescentini, C. in Fabbro, F. (2014). *Nevropsihologija dvojezičnosti pri otrocih*. Associazione Temporanea di scopo – Ciljno začasno združenje Jezik-Lingua.
<http://www.jezik-lingua.eu/ProxyVFS.axd?snode=14229&stream=>.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. V N. H. Hornberger (ur.), *Encyclopedia of Language and Education* (str. 487–499). Springer.
- Čok, L. (1999). Zgodnja večjezičnost in izobraževanje. Osnove za oblikovanje modela. *Annales, Ser Hist. Sociol*, 9/1(16), 111–126.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment in Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. V D. K. Deardorff (ur.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (str. 477–491). Sage.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A Restatement of Reflective Thinking to the Educative Process*. Heath Company. <https://www.ngobg.info/bg/documents/49/726bertelsmanninterculturalcompetences.pdf>.
- Ferbežar, I. (1999). Merjenje in merljivost v jeziku. Na stičišču jezikoslovja in psihologije: nekaj razmislekov. *Slavistična revija*, 4(47), 417–436.
- Filipi, G. (1995). Psevdoizposojenke: na istrskih primerih. *Annales: anali za istrske in mediteranske študije*, 5(6), 139–142.
- Fishman, A. J. (1978). *Sociologija jezika*. Zavod za izdavanje udžbenika.
- Gardner, Howard. (2010). *Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah*. Tangram.
- Gruden, Ž. (1975). *Poglavje iz govornega jezika tržaških Slovencev: govorni signali* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kranjc, S. in Baloh, B. (2007). Učenje, ustvarjanje in seznanjanje z drugim jezikom v dvojezičnem okolju. V K. Kovačič (ur.), *Šest poučevalnih modelov za slovenščino v šolah in vrtcih v Furlaniji - Julijski krajini: zgodnje učenje slovenskega jezika v jezikovno in narodnostno mešanem okolju Furlanije - Julijske krajine* (str. 20–29). Deželni zavod za pedagoško raziskovanje v Furlaniji - Julijski krajini.
- Krashen, S. D. in Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Prentice Hall Europe.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford.
- Kuhl, P. K., Conboy, B. T., Padden, D., Tobey, N., Pruitt, J. (2005). "Early Speech Perception and Later Language Development: Implications for the Critical Period." *Language Learning and Development* 1(3–4): 237–264.
- Kuhl, P. K. (2007). "Is speech learning 'gated' by the social brain?". *Developmental Science* 10(1): 110-120.
- Kuhl, Patricia K., Tsao, Feng-Ming, and Huei-Mei Liu. (2003). "Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning". *Proceedings of the National Academy of Sciences* 100 (15): 9096-9101.
- Kurikulum za vrtce (1999). <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf>.
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Teacher. *Reflective practice*, 1(3), 293–307.
- Lenneberg, E. H. 1967. *Biological Foundations of Language*. Wiley.
- Lightbown, P. M., Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.) (2004). *Razvojna psihologija*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Medi, M. (2017). *Per un'educazione interculturale nella scuola*.
<http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/intercultura/intercultura.htm>.
- Mello, R. (2001). The Power of Storytelling: How Oral Narrative influences Children's Relationships in Classrooms. *International Journal of education & Arts*, 2(1), 24–35.
- Mikeš, M. (1997). *Razvijanje i negovanje maternjeg jezika u višejezičnoj zajednici. Jezik danas 1*. Matica srpska.
- Moloney, R. in Oguro, S. (2015). The effect of intercultural narrative reflection in shaping pre-service teachers' future practice. *Reflective Practice*, 16(1), 96–108.
- Papalia, D. E. Wendkos Olds, S. in Duskin Feldman, R. (2003). *Otrokov svet. Otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Educy.
- Pertot, S. (1991). *Tostran meje. Vzgoja in izobraževanje v večjezičnem okolju*. IRRSAE Furlanija - Julijska krajina.
- Pertot, S. (2007). *Zgodnja dvojezičnost*. [Predstavitev PPT]. SLORI.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Palgrave Macmillan.
- Pogorelec, B. (1989). *Sociolingvistični problemi slovenske etnične skupnosti v Italiji. Aspetti metodologici e teorici nello studi del plurilinguismo nei territori dell'Alpe Adria*. Atti del convegno internazionale.
- Prebeg Vilke, M. (1995). *Otrok in jeziki. Materinščina in drugi jeziki naših otrok*. Sanjska knjiga.
- Rutar, S. (2014). Večjezično učenje in poučevanje kot načelo inkluzivne prakse. *Sodobna pedagogika*, 1, 22–37.
- Spitzer, M. (2012). *Digitalna demenca. Kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet*. Mohorjeva založba Celovec.
- Sila, A., Bratož, S. (2019). Kako otroci prvega starostnega obdobja zaznavajo različne jezike?. V: Čotar Konrad, S. (ur.), et al. *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja = Early childhood education and care of children under the age of three*, (Knjižnica Ludus, ISSN 2536-1937, 19). Koper: Založba Univerze na Primorskem, 277-294.
- Taeschner, T. (2002). *L'insegnante magica. La lingua straniera nella Scuola dell'infanzia: risultati dell'progetto. Le avventure di Hocus e Lotus*. Edizioni Borla s.r.l.
- Verschueren, J. (2000). *Razumeti pragmatiko*. *cf.
- Weinreich, U. (1974). *Lingue in contatto con saggi di Francesco Grassi Heilmann*. Serie di linguistica Boringhieri.
- Zipes, J. (1995). *Creative Storytelling: Building Community. Changing Lives*. Routledge.
- Znanstveni svet (2012). *Medkulturna vzgoja v šoli: izhodišča in smernice*.
<http://eduka-itaslo.eu/uploads/analize/uploadsanalize18.pdf>.
- Zudič - Antonič, N. (2008). Za različno vizijo in zaznavo sveta: jeziki, kultura in medkulturnost. *Šolsko polje* 19/3-4, 111–129.
- Zudič - Antonič, N. in Zorman, A. (2006). Prvi koraki pri razvijanju medkulturnega zavedanja: seznanjanje z jezikom okolja na narodnostno mešanih območjih v Republiki Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 57, 232–245.
- Žefran, M., Bratož, S. in Pirihi, A. (2017). Večjezičnost in raznojezičnost z vidika bodočih pedagoških delavcev. V S. Rutar, S. Čotar Konrad, T. Štemberger in S. Bratož (ur.), *Vidiki internacionalizacije in kakovosti v visokem šolstvu* (str. 139–155). Univerza na Primorskem.

Eda Birsa

MEDPODROČNO POVEZOVANJE VSEBIN IN POJMOV V PREDŠOLSKEM OBDOBJU



Otrok je v današnjem času deležen različnih vsakodnevnih bolj ali manj ustvarjalnih izzivov. Njegovo ustvarjalno delovanje je odvisno od različnih dejavnikov, in sicer od njegove osebnosti, njegovega okolja, procesa in produkta (Trstenjak, 1981). Ustvarjalnost, njene procese in dejavnike, ki jo omogočajo ali onemogočajo, raziskujejo strokovnjaki različnih znanstvenih disciplin. Kot meni Baloh (2019), je treba s spodbujanjem ustvarjalnosti začeti že v zgodnjem otroštvu. Otroci so že zelo zgodaj podvrženi različnim multimedijskim dražljajem, ki so lahko škodljivi pri razvijanju sporazumevalnih zmožnosti na različnih področjih.

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

V predšolskem obdobju spodbujanje sporazumevalnih zmožnosti in razvoj govora ni vezano le na področje jezikovne vzgoje, temveč se lahko podkrepi in poveže tudi z drugimi kurikularnimi področji. Morebitne medpodročne povezave morajo vzgojitelji načrtovati premišljeno in pri tem upoštevati uresničevanje ciljev vseh vključenih področij.

V praksi je še vedno zaznati predvsem nejasnosti pri sprejemanju in tvorjenju pripovednih besedil, pri razbiranju vizualnih sporočil in načrtovanju ustvarjalnih medpodročnih nalog (Baloh, 2019, Birsa, 2016). Vzgojitelji naj bi s skrbnim načrtovanjem in izvedbo učinkovitih transdisciplinarnih dejavnosti zagotovili optimalne pogoje za razvoj otrokovih sporazumevalnih zmožnosti z drugimi jeziki na različnih področjih (Baloh idr., 2020). Pozorni bi morali biti predvsem pri izbiri didaktičnih spodbud in didaktičnih pristopov, ki pomagajo spodbujati celostni razvoj in občutljivost otrok za različne vsebine.

Celostni razvoj otrok lahko dosežemo s spoznavanjem in razumevanjem pojmov oz. vsebin in njihovim medpodročnim povezovanjem. Povezovanje pojmov med različnimi kurikularnimi področji je smiselno zaradi višanja učne uspešnosti, ki sloni na celovitejšem spoznavanju in učinkovitejši organizaciji dejavnosti, kar so pokazali izsledki opravljenih raziskav (Drake in Burns, 2004).

Za medpodročno povezovanje je značilno usvajanje oz. pridobivanje izbranih znanj, ki so skupna različnim kurikularnim področjem. Pri takem pridobivanju znanja in spodbujanju ustvarjalnega dela uporabi vzgojitelj spoznanja (transfer že usvojenega znanja in izkušenj) nekega kurikularnega področja pri obravnavi pojavov oz. vsebin na drugem področju, pri čemer poudarja enake ali sorodne teme in koncepte. Povezovanje je usmerjeno v interakcijo med neznanim in že usvojenim znanjem (Logie, 2003). Pri načrtovanju medpodročnih povezav lahko vključimo različno število kurikularnih področij. Ne glede na koncept oz. strategijo povezovanja imajo ta različno vlogo. Slednja je lahko nosilna, poudarjena ali podporna. Nosilno vlogo prevzame področje, iz katerega izhajajo povezave.

Učni cilji, ki jih uresničujemo, so ključni in najbolj kompleksni. Poudarjeno vlogo dobi področje, ko je njegovo sodelovanje bistveno za uresničitev skupnega cilja, hkrati pa kvalitativno nadgrajuje tudi lastne kurikularne cilje. Podporno vlogo ima področje oz. ima več področij, ki niso nedeljivo vezani na uresničitev skupnega cilja, ga pa podpirajo oz. prispevajo k doseganju skupnega cilja (Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010).

Medpodročne povezave načrtujemo, ko za to obstajajo razlogi in ustrezne možnosti. S pomočjo povezovanja in transferja znanja lahko otroci bolje razumejo vsebine in tudi rešujejo različne ustvarjalne naloge.

Baloh idr. (2020) pravijo, da je podajanje vsebin skozi različne pristope, med katerimi štejemo tudi medpodročno oz. medpredmetno povezovanje, učinkovitejše v primerjavi s tradicionalnimi pristopi, zato naj bi vzgojitelji organiziral dejavnosti tako, da bi bili otroci aktivni. Z uporabo ustreznih metod in oblik dela lahko spodbujamo njihovo ustvarjalno mišljenje, čustvovanje, občutenje in individualno izražanje (Tacol, 2003).

Vzgojitelj lahko povezave realizira le besedno, pri čemer sloni spoznavanje novih pojmov oz. vsebin v povezavi s pojmi oz. vsebinami drugih področij na besedni interpretaciji. Lahko pa usmeri otroke v spoznavanje novih pojmov na osnovi besedne in nebesedne interpretacije, npr. s pomočjo likovnih znakov. Razumevanje in doživljanje pojmov poteka ob reševanju likovnega problema, zasnovanega v likovni nalogi. Izhodišče za zasnovano likovnega problema pri načrtovanju povezav lahko vzgojitelj zasnuje različno, kar pa ne spreminja trditve, da poteka medpredmetno oz. medpodročno povezovanje na podlagi pojma (Tacol, 2002).

Pri tem se lahko upoštevajo različni modeli povezovanja in se načrtujejo povezave glede na različne nivoje (stopnje) modela medpredmetnega povezovanja, ki ga je izdelala Fogarty (2009). Pri iskanju ustreznega načina medpodročnega povezovanja pa se lahko vzgojitelji zgledujejo tudi po drugih modelih različnih strokovnjakov, npr. integracijskem kontinuumu oz. šeststopenjskem principu povezovanja, ki ga je oblikovala Drake (1998), modelu trojne razsežnosti (Fogarty 2009), povezovalnem mostu med znati oz. vedeti, narediti in biti (Drake in Burns, 2004) idr.

Podobno kot v osnovni šoli tudi v predšolskem obdobju prihaja pri načrtovanju in izvedbi medpodročnih povezav pogosto do nejasnosti. Nepravilnosti se pokažejo, ko vzgojitelj pri obravnavi neke učne vsebine na področju jezika npr. vključi tudi likovno izražanje, pri čemer služi likovna dejavnost le za popestritev dela na področju jezika (npr. z upodobitvijo risb ali slik glavnih junakov po prebranem besedilu). Cilji, ki jih otroci pri tako izvedeni dejavnosti uresničujejo, so vezani le na področje jezika. Likovna dela, ki jih otroci realizirajo, pa ne nastanejo na osnovi likovnih ciljev. V praksi tako učitelji kot vzgojitelji (pre)pogosto razumejo takšen način povezovanja kot ustrezen način medpredmetnega povezovanja. Na ta način izvedene povezave ne spodbujajo ustvarjalnega mišljenja, ustvarjalnega likovnega izražanja, transferja likovnega znanja in izkušenj, samostojnega iskanja izvornih in spontanov likovnih rešitev. Otroci so z neučinkovitimi povezavami usmerjeni v mehanično izvajanje likovnih del, k upodobitvam shematskih in stereotipnih podob, pogosto pa tudi k prerasovanju (Duh in Vrlič, 2003).

Medpodročne povezave lahko izvajamo na različne načine, tudi z igro. Vzgojitelj lahko s pomočjo načrtovanja igre ali simulacije uresničuje načrtovane cilje različnih kurikularnih področij. Pri taki dejavnosti so cilji in pravila opredeljeni vnaprej, o izidu pa odločajo spretnost, iznajdljivost in sreča. Problemska situacija, ki se prepleta z igro in posnetkom resničnosti, rešuje pa se likovno, včasih pa tudi v besedni obliki, omogoča otrokom neposredno in aktivno vključenost v spoznavni proces. Otrok je ob igri sproščen, vesel, razigran, kar lahko vpliva na njegovo ustvarjalnost in samostojnost, saj je med igro neobremenjen s končnim rezultatom (Videmšek in Pišot, 2007). Tako izvedene dejavnosti vplivajo na otrokovo neposredno izkušnjo, ki jo lahko analizirajo, vrednotijo ali spreminjajo. O transferju znanja in izkušenj je mogoče govoriti, ko se izvede prenos med znanim in neznanim ali obratno, zato morajo otroci pridobiti znanje na različnih področjih s pomočjo ustreznih metod in oblik dela, z nazornimi učnimi oz. didaktičnimi sredstvi in didaktičnimi pristopi, o katerih so pisali različni strokovnjaki (Baloh, 2019, Tacol, 2003).

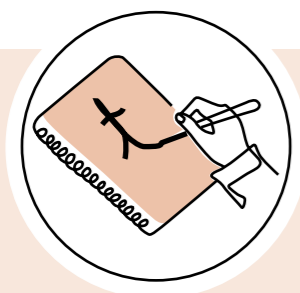
Literatura

- Baloh, B. (2019). *Umetnost pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu*. Založba Univerze na Primorskem.
- Baloh, B., Furlan, P., Kralj, B. in Derganc, E. (2020). Medpodročno povezovanje v vrtcu s slovenskim učnim jezikom v Italiji. V M. Volk idr. (ur.), *Medpredmetno povezovanje: pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev* (str. 357–372). Založba Univerze na Primorskem.
- Birsa, E. (2016). Transfer likovnega znanja in izkušenj v novo učenje. V S. Omelčenko (ur.), *Sučasni perspektivy osvity* (str. 283–294, 432–433). Institute for foreign languages.
- Drake, S. M. (1998). *Creating integrated curriculum. Proven ways to increase student learning*. Corwin Press.
- Drake, S. M. in Burns, R. C. (2004). *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development: ASCD, cop.
- Duh, M. in Vrlič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole. Priročnik za učitelje razrednega pouka*. Rokus.
- Fogarty, R. (2009). *How to integrate the curricula. Third Edition*. Corwin A SAGE Company.
- Logie, R. H. (2003). Spatial and visual working memory: A mental Workspace. *Psychology of learning and motivation*, 42(2003), 37–78.
- Rutar Ilc, Z. in Pavlič Škerjanc, K. (2010). *Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tacol, T. (1999). *Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog. Izbrana poglavja iz likovne didaktike*. Debora.
- Tacol, T. (2002). Problemski pouk likovne vzgoje in medpredmetno povezovanje v novem kurikulumu. *Sodobna pedagogika*, LIII(2), 40–49.
- Tacol, T. (2003a). Likovna vzgoja in medpredmetno (interdisciplinarno) povezovanje. *Likovna vzgoja*, V(23-24), 27–30.
- Tacol, T. (2003b). *Likovno izražanje. Didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli*. Debora.
- Tacol, T. (2007). *Creative Lessons of Visual Art Education*. Digit Ltd.
- Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Slovenska matica.
- Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

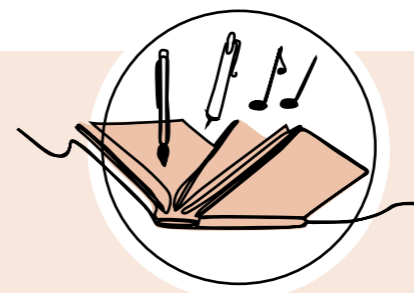
SLOVENŠČINA KOT DRUGI/TUJI JEZIK V VRTCU: PRIMERI IZ PRAKSE



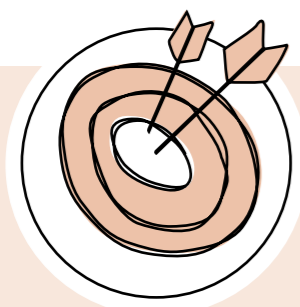
Legenda



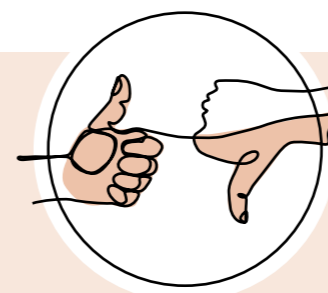
Naslov dejavnosti



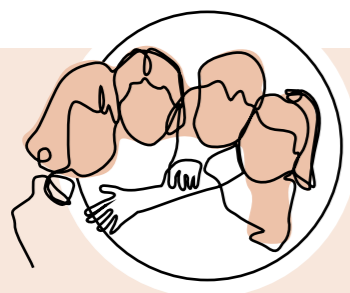
Medpodročno
povezovanje



Cilji



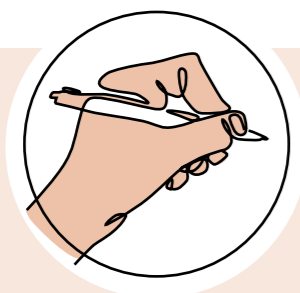
Refleksija



Pristop in
didaktične smernice



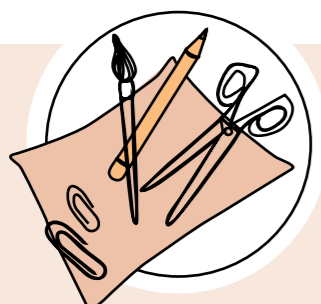
Nadgradnja



Potek dejavnosti



Primeri
izdelkov otrok



Pripomočki

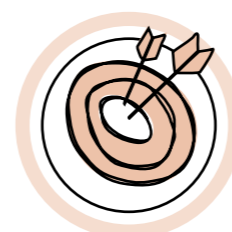
Renata Padovan

RAZVIJANJE JEZIKA Z AKTIVNIMI DIDAKTIČNIMI PRISTOPI



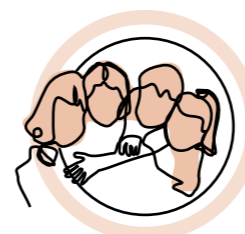
Inovacijski projekt Od doma v svet

Inovacijski projekt Od doma v svet, ki smo ga izvajali v Vrtcu Sežana, je potekal tri leta.



Cilji:

- senzibilizacija za večjezičnost in medkulturnost v vrtcu,
- dobro počutje in aktivna vloga otrok pri učenju,
- ozaveščanje o drugih kulturah in jezikih,
- učinkovito spodbujanje naklonjenosti in aktivnosti otrok pri uvajanju tujega jezika.



V skupini je bilo devetnajst otrok, osem otrok je doma govorilo drugi jezik (albansko, hrvaško, srbsko, angleško, italijansko, češko), vključena pa sta bila tudi dva otroka s posebnimi potrebami. Otroci so bili stari od štiri do šest let.

Pri delu sem upoštevala načelo enakih možnosti, različnosti med otroki in načelo multikulturalizma, sodelovanja s starši in aktivnega učenja. Projekt je potekal na različnih področjih: dejavnosti v skupini, sodelovanje z družinami (ustvarjanje medkulturnega nahrbtnika zgodb) in skupne evalvacije z otroki in starši.

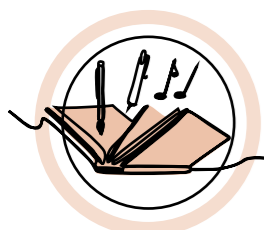


Preden smo začeli izvajati projekt, smo ga predstavili staršem otrok, ki so bili v projekt vključeni. Pomembno je bilo natančno opredeliti načine, kako naj seznanimo starše s projektom, saj je večina staršev na začetku menila, da gre zgolj za uvajanje tujega jezika in ne za preizkušanje različnih metod in inovativnih pristopov pri učenju. Vrtec mora slediti načelom sprejetega kurikula in nikakor ni »šola tujih jezikov«. Strokovni delavci morajo skrbeti tudi za razvoj slovenskega jezika v vrtcu, predvsem če je v skupini več dvojezičnih otrok ali otrok, ki jim je slovenščina tuji jezik.

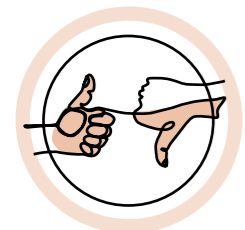
V projektu sem preizkušala različne pristope in upoštevala aktivno vlogo in participacijo otrok v skupini, v projekt pa sem vključevala tudi starše. Načrtovala sem različna učna okolja in tudi didaktične strategije, iskala sem načine, kako seznanjati starše s potekom projekta, ki je slonel na seznanjanju otrok z italijanskim jezikom, pri tem pa sem poudarjala medkulturnost in večjezičnost otrok.

Pomembno je bilo dobro poznavanje otrok, zagotavljanje njihovega dobrega počutja in potreb (po Maslowu). Z otroki je bilo treba najprej vzpostaviti dobro in učinkovito komunikacijo in zaupanje. Vsi otroci so se v dejavnostih bogatili tudi na področju večkulturnosti in sprejemanju drugačnosti. Načrtovala sem tudi dejavnosti, ob katerih so otroci spoznavali uporabno vrednost tujega jezika. Tako sem vključila goste, ki so pripovedovali zgodbe v italijanskem jeziku, vzpostavila sodelovanje z državnim vrtcem Ubalda Vrabca v Italiji, skrbela za dopisovanje med otroki, se dogovarjala za izmenjavo vzgojiteljic in izvajanje dejavnosti v italijanskem jeziku in za skupno zaključno srečanje z družinami iz obeh vrtcev. Z vzgojiteljico iz omenjenega vrtca sva celo šolsko leto izmenično izvajali dejavnosti v drugem vrtcu in v drugem jeziku (jaz v slovenščini in ona v italijanščini), primerjali sva metode dela, izmenjavali sva si izkušnje.

Za uspešno izvajanje dejavnosti je treba ustvariti spodbudno učno okolje, čustveno povezanost in dobro komunikacijo z otroki. Velik pomen sem posvetila delu v manjših skupinah otrok. V skupini sem bila tudi vzgojiteljica otrok in sem že v začetku iskala predvsem učinkovite strategije za ustvarjanje prehoda v drugo jezikovno okolje, ki naj bi otroke motiviralo in bilo zares učinkovito. Preizkušala sem učinkovite didaktične poti in celostni pristop k seznanjanju s tujim jezikom v vrtcu, učila sem se tudi na napakah in hkrati razvijala uspešne pristope in ideje. Pri tem sem upoštevala zakonitosti učenja v predšolskem obdobju, vlogo in zgled vzgojitelja, ki je jezikovni vzor, in moč medvrstniškega učenja.



Jezikovne dejavnosti povezujemo z vsemi drugimi področji (gibanje, glasba, ples, spoznavanje z vsemi čutili). Neprestano pa se je treba izobraževati in izpolnjevati ter iskati nove inovativne pristope.



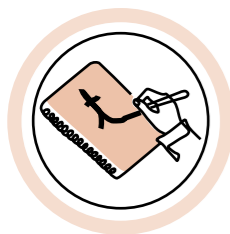
Uvajanje tujega jezika je zame predstavljalo velik izziv. Imela sem sicer že izkušnje pri delu z različno govorečimi otroki, saj sem delala v različnih jezikovnih okoljih, a sem pri delu uporabljala samo italijanski ali samo slovenski jezik. V okolju, kjer delam in živim, vsakodnevno uporabljam oba jezika, vendar je bilo sodelovanje v tem projektu zame hkrati tudi priložnost, da spoznam in preizkusim različne metode pri učenju tujega jezika pri najmlajših. Zanimajo me nove oblike in metode dela, izmenjava idej, mnenj in načinov dela, zato se zavzemam za odprto medsebojno komunikacijo.

V najnežnejši dobi je otroku treba nuditi predvsem spodbudno in varno okolje, v katerem je uporaba drugega jezika zaželeno in potrebna. Med otroki je seveda veliko individualnih razlik, nekateri usvojijo jezik prej, drugi pozneje. Za otroke iz jezikovno mešanih družin je jezik vezan predvsem na starše, potrebujejo pa tudi prisotnost sovrstnikov, od katerih se učijo. Tako imajo priložnost, da jezik slišijo in se v njem preskušajo.

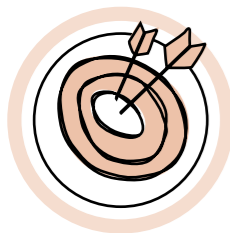
Na začetku projekta sem opravila jezikovno analizo skupine, v kateri sem navedla: starost otrok, materni jezik, dvojezičnost, zapisala sem, na kakšen način se sporazumevam s starši, ali imam pri komunikaciji kakšne težave in kakšno podporo bi potrebovala. Zabeležila sem tudi svoja opažanja (na katerem področju ima npr. otrok težave pri komunikaciji z vrstniki ali odraslimi). Zapisala pa sem tudi prilagoditve, ki sva jih izvajali s sodelavko s posameznim otrokom individualno ali v skupini.

Zavedala sem se, da bo treba z uvajanjem tujega jezika posamezne dejavnosti otrok še dodatno prilagajati. Zgodnje poučevanje tujega jezika zahteva veliko znanja, posebnih spretnosti, intuicijo in sprotne prilagajanje načrtovanih dejavnosti. Učenje jezika mora potekati celostno in mora biti za otroka prijetno doživetje. Otroci se namreč naučijo govoriti v tujem jeziku, da lahko komunicirajo z ljudmi, ki so zanje pomembni.

Sodelovanje s svetovalko ZRSŠ gospo Marijo Sivec, je bilo za razvoj projekta izrednega pomena. Odločilno je bilo tudi sodelovanje s sodelavkami, pomočnicami vzgojiteljice, brez katerih izvajanje projekta ne bi bilo mogoče. Pomagala mi je tudi izmenjava dobrih izkušenj z drugimi članicami tima, saj smo se medsebojno povezale in podpirale, v skupini smo lahko izmenjevali izkušnje, znanje, poglede in primere prakse.

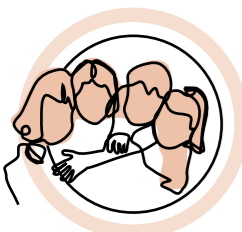


Lutka Anna v vrtcu

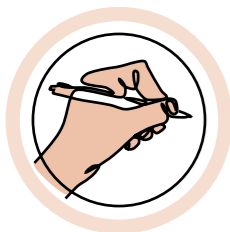


Cilji:

- senzibilizacija za večjezičnost in medkulturnost v vrtcu,
- dobro počutje in aktivna vloga otrok pri učenju,
- ozaveščanje o drugih kulturah in jezikih,
- učinkovito spodbujanje naklonjenosti in aktivnosti otrok pri uvajanju tujega jezika,
- poslušanje, ponavljanje in upovedovanje pokazanega in povedanega, spoznavanje pomena besed in njihova raba,
- spoznavanje in poustvarjanje ritma in zvoka jezika, sodelovanje v gibalnih in rajalnih igratih in pri petju pesmic.



Uvajanje italijanskega jezika sem izvajala enkrat tedensko po pol ure, kar je bilo odvisno tudi od motiviranosti otrok. Na začetku mi je delala družbo in mi pomagala pri učenju lutka Anna. Uporabila sem jo, zato ker sem bila vzgojiteljica v oddelku in sem z otroki govorila v slovenščini. Pri uvajanju tujega jezika sem upoštevala načelo en človek – en jezik.



Otrokom sem povedala, da bo prišla na obisk Anna, ki prihaja iz Italije in ne zna govoriti slovensko. To je sprva vzbudilo veliko vprašanj. Otroke je zanimalo, kako se bodo lahko pogovarjali z njo, in sklenili smo, da se bomo skupaj učili njenega jezika. Otroci so predlagali, da za Anno naredimo poseben kotiček, sami pa so dali tudi predloge, kaj naj bo v njem. Zanj so skrbno narisali risbice, ki smo jih zbrali v posebni mapi. Šli smo tudi v cvetličarno kupiti rožico (otroci so z glasovanjem odločili, naj bo rožnate barve in naj ima za okras metuljčka). Na predlog otrok smo za Anno izdelali tudi poštni nabiralnik, kjer bi lahko pustili sporočila zanjo.



Slika 1. Lutka Anna

Za začetek smo se z Anno naučili pozdravljati s pomočjo pesmice, s katero smo začeli tudi vsako nadaljnje druženje.

Tabela 2. Pesmica za učenje pozdravljanja v slovenskem in italijanskem jeziku

<p>Dobro jutro vsem, dobro jutro vsem, Kako ti je ime? Kako ti je ime? Ime mi je ...</p>	<p>Buongiorno a te, buongiorno a te, Come ti chiami? Come ti chiami? Mi chiamo ...</p>
--	--

Anna je na začetku prišla do vsakega otroka in ga pozdravila. Večina otrok ji je kmalu odzdravila, nekateri pa so potrebovali več časa, da so usvojili pozdrav. Anna jih je pri tem spodbujala in jih pohvalila, četudi niso spregovorili. Otroci so se počasi otresli strahu in so videli, da je Anna prijazna, zato so se veselili srečanja z njo. Postajali so pogumnejši; večina otrok je že po nekaj tednih odzdravila. Sodelovali so vsi, tudi tisti najbolj preplašeni.

Neslovensko govoreči otroci so vrstnikom spontano povedali, kako se pozdravi v njihovem jeziku. Starši otrok so nam pomagali z zapisom. Izdelali smo plakat in smo ga namestili na vhod.



Slika 2. Pozdravi v različnih jezikih

Otroci so po treh mesecih sami predlagali, da bi lutka Anna ostala z njimi v vrtcu še naprej, saj so se želeli z njo igrati. Predlagali so, da bi z njimi jedla kosilo, spala, si umivala roke, plesala. Italijanščino sem začela vključevati tudi v izvajanje rutinskih dejavnosti.

Pesmice, rajalne igre

Otroci so tuji jezik najprej spoznavali skupaj z Anno, predvsem s pomočjo pesmic in rajalnih iger. Tako so se lažje in hitreje učili. Najprej so pridobivali glasove, intonacijo, ritem in šele nato so začeli razširjati besedni zaklad. Dokazano je, da je uvajanje jezika uspešnejše, če je vezano na ritem in melodijo. Gibalna dejavnost spodbuja pridobivanje jezikovnih izkušenj. Otrok neposredno doživlja jezik, ko z besedo pove in z gibom ponazori, posnema držo, gibanje ljudi in živali. Otrok usvoji določeno besedo v asociaciji z določenim gibom in s soudeležbo čutil. Naši možgani nato pretvorijo gib v verbalno obliko, torej v besedo ali poved. Pri tem procesu sta glasba, ritem, ples, ustvarjalni gib ključnega pomena, saj olajšajo pomnjenje novega besedišča.

Ob igrivem ponavljanju besed in preprostih komunikacijskih vzorcev, fraz in rajalnih pesmic so otroci doživljali zvočno podobo tujega jezika. S pomočjo giba, mimike, didaktičnega, slikovnega materiala in lutke so lahko razumeli pomen izrečene besede.

Postopoma smo prišli tudi do kratkih opisov ob priloženih slikah (primer: Anino pismo z morja). Ponavljanje, ki je pri učenju tujega jezika smiselno, smo izvajali z igro. Slikovni material sem v tej fazi uporabljala kot motivacijo, ponazorilo in podkrepitev ubeseditve, predvsem pri utrjevanju besednega zaklada.

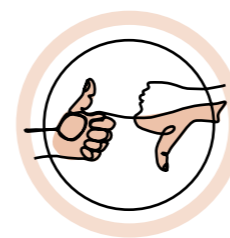
Annina pisma

Anna je v vrtec prihajala redno in otroci so se med igro trudili, da so z njo govorili v italijanščini, uporabljali so neverbalno govorico in besede, ki so jih poznali. Presenetilo me je, koliko besed so si zapomnili. Anna je otrokom pela tudi pesmico o prijateljici, mavrični ribici, ki je bila takrat maskota skupine. Zaradi moje daljše bolniške odsotnosti Anna nekaj časa ni prihajala v vrtec. Otroci so povedali, da jo pogrešajo, in so predlagali, da pošljejo pogledat mavrično ribico, da jim sporoči, kaj dela. Anna jim je zato napisala pismo, ki je bilo dobra spodbuda. Otroci so opazovali fotografije, jih poimenovali in prepevali pesmico o mavrični ribici. Ta pristop sem uporabila še večkrat.



Slika 3. Annino pismo

Zaradi velikega zanimanja otrok za pisma, po katerih so radi posegali, sem začela skupaj z njimi izdelovati tudi slikovni slovar besed. Posamezne besede in izraze smo prej spoznali celostno, s pomočjo vseh čutil, kar je vodilo do celostnega doživljanja in velike zbranosti.



Prednost učenja tujega jezika je tudi v tem, da se lahko prepleta z vsakdanjimi dejavnostmi in igro otrok. Če želimo s tujim jezikom slediti naravnemu usvajanju jezika, se mora otrok čim bolj aktivno vključevati, da spozna rabo tujega jezika v vsakdanji komunikaciji. Dejavnosti morajo biti za otroka prijetne, smiselne in zanimive, kar lahko dosežemo, če upoštevamo njihove predloge. Raziskovalno vprašanje je bilo, na kakšen način naj naravno in spontano učenje tujega jezika vključimo v izvedbeni kurikulum vrtca, da bomo otrokom omogočili aktivno sodelovanje in celostno doživljanje tujega jezika. Ob koncu prvega leta sem ugotovila, da so otroci izvajanje dejavnosti pozitivno sprejeli, radi so sodelovali in so se italijanščine veselili. Med dejavnostmi so bili sproščeni, strah pred tujim jezikom je izginil, prav tako sramežljivost. Vsebine, ki sem ji izbirala, so izhajale iz njihovega doživljajskega sveta, velikokrat so jih predlagali tudi sami.

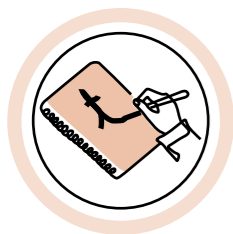


Uporaba lutke v večkulturnem in večjezičnem okolju

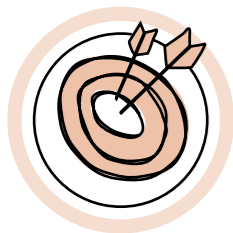
Igra z lutko lahko izboljša komunikacijo med otroki in vzgojiteljem in zmanjša stresne situacije za otroka. Otrok lutki zaupa svoje težave, nesporazume z vrstniki in z njeno pomočjo vzpostavlja komunikacijo z okoljem. Lutka pa ni le sredstvo, ki pripomore k pripravi in motivaciji dejavnosti, ampak spodbuja tudi otrokov kognitivni, socialni in čustveni razvoj. Tako omogoča čustveno reakcijo pri otroku, ki je neodvisna od besed in je neverbalna komunikacija (Korošec, 2002).

Lutka nam lahko pomaga vzpostaviti odnos z otroki, ki so bolj zadržani. Z njo lahko otrokom predstavimo različne rase in jezike, lahko je naš spremljevalec, da jim približamo različne kulture, običaje, navade, drugačnost. Tudi lutke »prihajajo« iz različnih koncev sveta in so različne: majhne, velike, mehke, trde, vesele, žalostne, različnih ras ...

Ko lutka oživi v rokah odraslega, si otroci predstavljajo novo osebo, ki ji lahko zaupajo. Tako ji zaupajo stvari, za katere mislijo, da jih učitelj ali vzgojitelj ne sliši (Korošec, 2002). Pedagoško delo je ob igri z lutko bolj sproščeno, saj se otroci učijo komunikacije, socializacijskih spretnosti in reševanja konfliktov. Med vrstniki se pojavita in razvijeta solidarnost in spoštovanje različnosti. Vzgojitelj, ki vodi otroke s pomočjo lutke, v skupino pripelje spoštovanje tudi do tistih otrok, ki so bolj zadržani ali socialno izključeni. Vse to dobro vpliva na njihovo samopodobo (Borota idr., 2006)

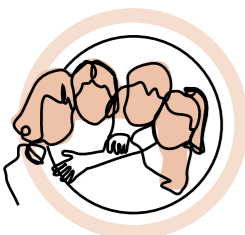


Izdelava slovarja



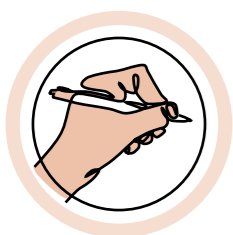
Cilji:

- senzibilizacija za večjezičnost in medkulturnost v vrtcu,
- dobro počutje in aktivna vloga otrok pri učenju,
- ozaveščanje o drugih kulturah in jezikih,
- učinkovito spodbujanje naklonjenosti in aktivnosti otrok pri uvajanju tujega jezika,
- spodbujanje poimenovalne in leksikalne zmožnosti.



Sodelovanje z družinami

Na roditeljskem sestanku smo staršem ponudili različne oblike sodelovanja pri obiskih v vrtcu. Povabili smo jih, naj pripovedujejo otrokom v tujem jeziku in naj nam pomagajo pri urejanju kotička s knjigami. Seznanili smo jih, da lahko vse te dejavnosti prispevajo k boljšim medsebojnim odnosom, strpnosti in sodelovanju. Vzgojiteljevo sodelovanje s starši je vedno proces, ki traja včasih več let, iskati pa je treba različne oblike sodelovanja, ki ustrezajo različnim staršem. Sprejeti je treba tudi, da nekateri starši ne zmorejo sodelovati.



Z otroki smo začeli izdelovati slikovni slovar, v katerega smo vstavljali besede, ki smo jih spoznali, in jih tako utrjevali.

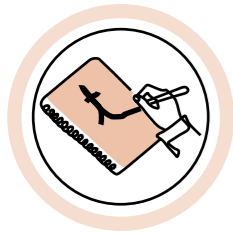
Med posameznimi otroki je seveda bilo opaziti velike razlike v verbalnem in neverbalnem načinu komuniciranja. Bistvenega pomena je bil zgled naravnega govornika jezika (vzgojitelj je otrokom govorni vzor), vendar otroci razvijajo tudi svoj osebni slog sporazumevanja, ki se kaže pri izbiri besed, poudarkov in intonaciji. Upoštevati je treba različne kulture, navade in obnašanje.

Pri izdelovanju in uporabi slikovnega slovarja so se otroci učili tudi sodelovanja v skupini. Slovar so pogosto listali v dvojicah ali v manjši skupini, opazovali so slike in jih poimenovali. Prišlo je do medvrstniškega učenja, saj so se učili drug od drugega. Sami so tudi iskali, predlagali in dodajali nove besede. Sličice so iskali v revijah ali so jih narisali sami. Dejavnost jih je spodbujala k aktivni udeležbi in soustvarjanju.

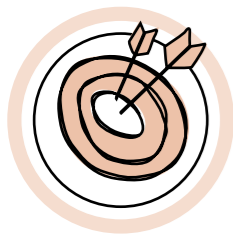


Slika 4. Slovar skupine Ribice

V slovarju, ki je predstavljal mapo z vložnimi napisanimi in narisanimi listi, je kmalu zmanjkalo prostora za nove besede. Otroci so zaradi njegove teže težko ravnali z njim in kmalu ga ni bilo mogoče več prenašati v nahrbtniku zgodb, zato sem se odločila za izdelavo tematskih kart.

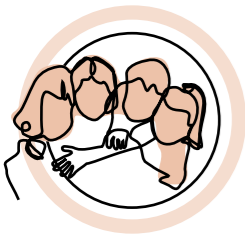


Izdelava tematskih kart



Cilji:

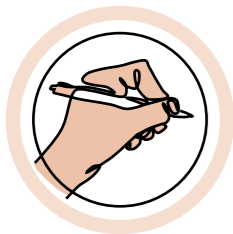
- senzibilizacija za večjezičnost in medkulturnost v vrtcu,
- dobro počutje in aktivna vloga otrok pri učenju,
- ozaveščanje o drugih kulturah in jezikih,
- učinkovito spodbujanje naklonjenosti in aktivnosti otrok pri uvajanju tujega jezika,
- spodbujanje poimenovalne zmožnosti, razumevanja in izvajanja osnovnih navodil.



Ponujajo veliko različnih možnosti za dejavnosti. Z njihovo pomočjo se otroci učijo poimenovanja, lahko jih opisujejo, razvrščajo. Spoznavajo barve in oblike, sestavljajo zgodbe. Karte lahko sproti dodajamo, jih med sabo poljubno kombiniramo. Karte so otroci v nahrbtniku tudi lažje prenašali.



Veliko različnih tematskih kart lahko kupimo v že pripravljenih kompletih ali jih najdemo na spletu. Izdelamo pa jih lahko tudi skupaj z otroki in jih dopolnujemo. Za izrezovanje so primerni: katalogi pohištva, igrač, obutve in oblačil.



Z otroki smo ustvarjali slovar simbolov po pomenu, ki jim je omogočil, da so spoznali različen komunikacijski kodeks (slikovni zapis). Razumeli so, da se jezik lahko ponazori (zapiše s simboli).

Pomembno je bilo, da so imeli izbrani simboli za vse otroke v skupini enak (jasen) pomen, ki je spodbudil enako predstavo, pri tem pa smo si pomagali s fotografijami. Tematske karte so bile enako velike, tako smo jih lažje kombinirali in uporabljali. Z različnimi barvami smo označili besedne vrste (skupine besed, akcijske elemente, ki smo jih na različne načine ponazarjali). Začeli smo s samostalniki in postopoma smo dodajali nove, kasneje pa smo spoznali še glagole.

Iz obstoječih tematskih kart smo sestavljali zaporedja dejanj (npr. umivanje rok). Omenjena zaporedja smo sestavljali, šele ko so jih otroci že preskusili in poimenovali v praksi (najprej smo si npr. umivali roke, nato spoznavali besedišče, ob pesmici smo ponazarjali umivanje in utrjevali besedišče, nato pa smo sestavili zaporedje iz tematskih kart).

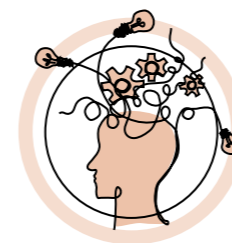


Slika 5. Uporaba tematskih kart za prikaz zaporedja umivanja rok

Iz kart sem izdelala tudi različne družabne ali didaktične igre (spomin, loto) in tako smo besede utrjevali na igriv način.



Slika 6. Igra s tematskimi kartami loto



Predlogi za uporabo tematskih kart v večkulturnem in večjezičnem okolju

Vse igre vedno začnite z manjšim številom tematskih kart, ki jih postopno dodate. Z otroki si karte najprej oglejte. Dajte jim dovolj časa, da jih opazujejo, in jih skupaj večkrat poimenujte.

Igra kje je

Karte položite pred otroka in ga prosite, naj pokaže predmet/glagol/pojem, ki ste ga poimenovali. Igro se lahko igrate v manjši skupini in sodelujejo lahko vsi otroci (karto pokažejo/pokrijejo z loparčkom).

V igro lahko vključite tudi gibanje: kartice raztresete/namestite po večji površini, vsak otrok nato poišče v prostoru karto, ki ste jo poimenovali.

Pantomima

Otrokom razdelite tematske karte. Vsak lahko ponazori tisto, kar je na njej. Drugi lahko ugibajo, kaj je bilo prikazano.

Spomin

Tematske karte dvakrat natisnite in se igrajte spomin. Med igro sličice večkrat poimenujte in tako utrjujete besede.

Loto

Igra se lahko individualno ali v manjši skupini otrok. Tematske karte natisnete štirikrat.

1. Iz kompleta kart izdelajte igralno ploščo.
2. En komplet kart nalepite na trši karton, izrežete jih in dajte v vrečko.
3. Iz preostalih dveh kompletov ustvarite različne igralne lističe.

Vzgojitelj vleče iz vrečke tematske karte, jih poimenuje in jih pokaže otrokom. Otroci pogledajo, ali imajo karto na svojem lističu. Če jo imajo, jo pokrijejo. Cilj igre je zapolniti igralni listič.

Težavnost igre lahko stopnjujete tako, da slike samo poimenujete in jih otrokom ne pokažete. Igro lahko nato izmenično vodijo otroci.

Povej, kaj je na sliki

Igro se igrate, ko otrok besede že pozna. Tematske karte razporedite pred otroka, lahko pa jih daste v vrečko. Otrok si izbere eno karto in jo poimenuje. Za otroke, ki se jezika šele učijo, je lažje, če se igro igrajo s prijateljem ali v manjši skupini, saj niso izpostavljeni. Na tak način spodbudite tudi medvrstniško učenje.

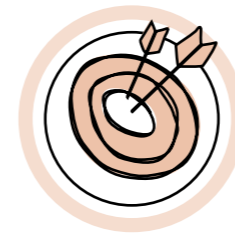
Na tematske karte lahko zapišete besede tudi v drugih jezikih, ki jih govorijo otroci doma. Igro se lahko igrate tako, da otroke spodbujate, da sličico poimenujejo v svojem jeziku.

Tematske karte lahko uporabljate za ugotavljanje dolžine besed, zlogujete, določate prvi glas. Vse te dejavnosti so za dvojezičnega otroka zelo pomembne, saj je za pridobivanje jezikovne zmožnosti pomembno razvijati sposobnost slušnega razčlenjevanja in razločevanja.

Starejšim otrokom ponudite ločeno kartico in zapis. Otrok mora poiskati zapisano besedo in jo položiti pod karto.



Nahrbtnik zgodb



Cilji:

- senzibilizacija za večjezičnost in medkulturnost v vrtcu,
- dobro počutje in aktivna vloga otrok pri učenju,
- ozaveščanje o drugih kulturah in jezikih,
- učinkovito spodbujanje naklonjenosti in aktivnosti otrok pri uvajanju tujega jezika,
- spodbujanje družinske pismenosti,
- doživljanje vrtca kot okolja, v katerem so enake možnosti za vključevanje v dejavnosti in vsakdanje življenje ne glede na spol, telesno in duševno konstitucijo, nacionalno pripadnost, kulturno poreklo, veroizpoved.

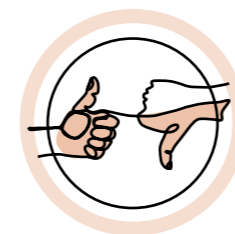


Otroci so neusahljiv vir idej, njihova želja in predlog pa sta bila, da bi lahko pesmice, zgodbe, slovar, karte v tujem jeziku odnesli tudi domov. Predlog sem sprejela in nastal je projekt Nahrbtnik zgodb, ki smo ga skupaj s starši in otroki razvijali v različnih jezikih. Skupaj z družinami smo začeli ustvarjati nahrbtnik različnih jezikov in kultur. V njem so poleg knjig in pesmic v tujem jeziku našle prostor tudi didaktične igre, ki so jih izdelali doma, napisali so zgodbe, pesmice, izraze v različnih jezikih. Otroci so nahrbtnik odnesli domov za teden dni, ga skupaj s svojimi starši pregledali in ga, če so želeli, dopolnili. Tako smo spoznali nove igrice, ki smo se jih igrali, se naučili novih besed in prisluhnili zgodbam.

V nahrbtniku zgodb so bili:

- slikanica v različnih jezikih (italijanskem, slovenskem ...),
- lutka, s katero je otrok lahko pravljico podoživljal,
- slovar, družabna igra ali tematske karte,
- zgoščenka pesmic v tujem jeziku, posnetek dejavnosti v italijanskem jeziku.

Otroci so nahrbtnik doma lahko skupaj s starši dopolnili s slovarjem (napisanimi besedami v svojem jeziku) ali z drugim različnim gradivom. Svoje izdelke in zapise so predstavili sovrstnikom v vrtcu, ki so tako spoznavali tudi drugačne jezike. Nastalo je veliko različnih in zanimivih didaktičnih in družabnih iger. Na tak način so otroci spoznavali drug drugega, različne jezike in kulture.



Presenetili so nas predvsem otroci, ki doma govorijo tuji jezik, v vrtcu pa so se učili slovenščine in tudi italijanščine. Prav ta multikulturnost se je namreč izkazala kot velika prednost.



Od leta 1997 Anglež Neil Griffiths razvija koncept Story bags (nahrbtnik zgodb) in ga uveljavlja v Veliki Britaniji. Otrokom ponuja možnost, da domov prinesejo knjigo z zgodbo, ki jo berejo skupaj z družino. Vsako knjigo spremljajo še pripadajoče skupinske igre in igrače. Glavni namen tega koncepta je, da se družina vključi v šolske aktivnosti otrokovega usvajanja pisane besede. Tako mu pomaga prebroditi ovire na začetku izobraževanja, kar je zelo pomembno za otrokovo uspešnost pri nadaljnjem šolanju. Gre za sociološki odgovor in usmeritev nekaterih družin, da v otroku sprožijo zanimanje za branje in pisanje.

Griffithsova zamisel se je z leti spreminjala, dopolnjevala glede na okoliščine, kako in kje so jo uresničevali. Projekt so nekoliko kasneje povzeli v kanadskem Quebecu, kjer so ga prilagodili večjezikovnemu Montrealu in mu dodali dimenzijo ustreznega soočenja otrok, družin in šol s problemi, ki jih prinaša različno jezikovno okolje. Eden takšnih problemov je zanemarjanje otrokovega maternega jezika v izobraževalnem sistemu. Obstaja namreč tveganje, da se bo priseljenski otrok učil pisanja le v jeziku, ki ga slabše obvlada. Iz tega sledi, da bo manj uspešen od vrstnikov, kar ga lahko po nepotrebnem dolgoročno zaznamuje. Šole v Montrealu so torej priseljenskim otrokom poskušale pomagati pri opismenjevanju, tako da so se lahko učili pisanja v maternem jeziku, v uradnem jeziku ali vzporedno v obeh, skratka po njihovi želji. Za takšno drzno ambicijo so šole morale na neki način »priznati« družinske (materne) jezike priseljenskih otrok. To so storile s projektom, v katerem »nahrbtnik zgodb« potuje od šole do otrokovega doma in vsebuje družinsko igro, presenečenje, povezano z zgodbo (npr. lutka), dvojezično knjigo in zgoščenko v jezikih, ki so v Montrealu najbolj prisotni. Nahrbtnik zgodb danes poznajo tudi v Švici, in sicer v kantonih Ženeva in Vaud, poznajo pa ga tudi v Luksemburgu in v Franciji, predvsem v Montpellieru (Corner to Learn, 2015).



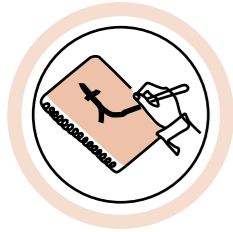
Slika 8. Vsebina nahrbtnika zgodb



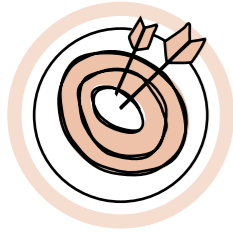
Slika 7. Družabna igra spomin v angleškem, hrvaškem in italijanskem jeziku



Slika 9. Družabna igra kače in lestve v angleškem jeziku

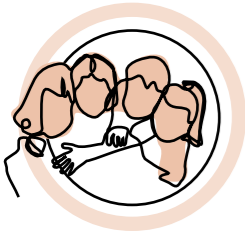


S slikanico po čutni poti



Cilji:

- skupno branje slikanice s preprostim besedilom,
- spodbujanje predbralnih zmožnosti otrok, ki govorijo slovensko in tistih iz drugačnega jezikovnega okolja,
- razvijanje poimenovalne in recepcijske zmožnosti otrok,
- spodbujanje izražanja z vsemi čutili.

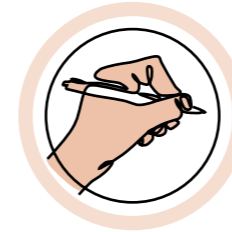


Slikanico (slika 10) sem izbrala, zato ker je kartonka trpežna in je primerna, da postane del nahrbtnika zgodb. Ilustracije so preproste in razumljive tudi mlajšemu bralcu. Privlačna se mi je zdela tudi zaradi intenzivnih kontrastnih barv. Kartonka je interaktivna slikanica, ki otroka vabi k sodelovanju, da gre s prstki skupaj z bralcem na potovanje.

Zgodba v knjigi je preprosta, veliko besed (predvsem samostalnikov) so otroci že predhodno spoznali, vendar je kljub temu predstavljala izziv. S slikanico je otrok lahko širil in nadgrajeval besedišče. Všeč mi je bil tudi naslov, ki otroka povabi na skupno raziskovanje neznanega v varnem okolju, saj se zgodba začne s povabilom: »Daj mi roko in skupaj greva ...« Odrasli (vzgojitelj ali starši) se tako skupaj z otrokom podajo na raziskovanje.



Slika 10. Prevod slikanice: Pridi z mano, daleč greva! (Perrin, 2013)



Slikanica je otrokom ponujala veliko čutnih dražljajev. Otroci so se je lahko dotikali, raziskovali hrapave in mehkejše površine v njej. Skupno branje je spodbujalo številne interakcije in igre, preproste dejavnosti in utrjevanje znanega besedišča (potovanje s prstom, štetje, skakanje). Slikanica je spodbujala raziskovanje z vsemi čutili (dotik, sluh, zvok). Ob njej so otroci razvijali tudi domišljijo. Pripovedovanje so doživeli, aktivno so sodelovali in dogajanje so spremljali z glasovi. Zelo radi so ugibali, kaj se bo zgodilo, sklepali so tudi na podlagi lastnih izkušenj, ki so jih doživeli v različnih okoliščinah. Zelo hitro so si zapomnili vsebino in so po slikanici zelo radi posegali. Ob branju so sodelovali, se igrali, zabavali, smejali, čudili in se drug od drugega učili. Najmlajši otroci sprva niso bili tako zelo navdušeni nad slikanico, vendar je ta kmalu postala priložnost za igro z vrstniki, ki je niso nikoli zamudili, spodbudila je medvrstniško učenje. Po njej so posegali vedno znova.

Posamezne besede in besedne zveze so otroci najprej spoznavali na čutni poti. Besede blato prej niso poznali, zato smo se z njim igrali. Na čutni poti smo roke položili nanj in seveda smo se potem tudi umili. Tako so si otroci kasneje lažje predstavljali gosto, mehko snov v koncentričnih oblikah na ilustraciji.



Slika 11. Spoznavanje besed po čutni poti

Na čutni poti smo raziskovali tudi različne kamne (majhne, velike). Ugotovili so, da so nekateri kamni okrogli in trdi, drugi pa bolj ostri, saj imajo robove in malo zbodejo, če položijo roko nanje. Na podoben način smo spoznali tudi druge neznane besede.



Slika 12. Otroci raziskujejo kamne.



Slika 13. Prevod: Položi roke na kamenčke.



Interaktivna slikanica v večkulturnem in večjezičnem okolju

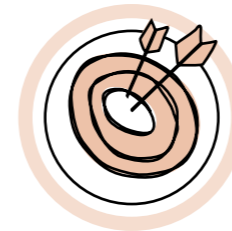
V kurikulumu za vrtce je zapisano, da je za otrokov optimalni razvoj pomembno, da odrasli pozna aktualno stopnjo otrokovega razvoja in zmožnosti in v skladu s tem nenehno prilagaja svoja pričakovanja o otrokovem napredku in dosežkih.

Za otroke, ki se učijo poleg materne jezik okolja, je zelo pomembno, da se z njimi igramo tudi različne igre z neverbalno komunikacijo, saj tako spoznamo otrokov neverbalni stil komuniciranja. Čas, ki ga otroci potrebujejo, da spregovorijo v drugem jeziku, je različen, zato moramo biti odrasli potrpežljivi in jim hkrati nuditi ustrezne, individualno prilagojene in sistematično načrtovane spodbude.

Otrokom na začetku zato ponudimo take dejavnosti, kjer so lahko uspešni in aktivno sodelujejo in zadovoljujejo potrebo po sprejetosti in izražanju. Branje interaktivnih slikanic je zagotovo ena od takih dejavnosti. Pred branjem pa je treba težje, nerazumljive besede spoznati z vsemi čutili, saj se otroci jezika učijo celostno.

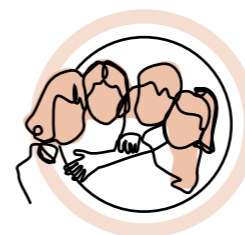


Riba in hobotnica (po J. M. Artigalu)



Cilji:

- senzibilizacija za večjezičnost in medkulturnost v vrtcu,
- dobro počutje in aktivna vloga otrok pri učenju,
- učinkovito spodbujanje naklonjenosti, aktivnosti otrok pri uvajanju tujega jezika,
- spodbujanje besednega in nebesednega izražanja.



Josep Maria Artigal se je rodil v Barceloni in tam tudi živi. Njegov pristop poznajo in uporabljajo predvsem v Kataloniji, v številnih delih Španije, Italije, Avstrije in Nemčije, v Franciji, na Finskem in v Estoniji. Učitelji in vzgojitelji, ki želijo uporabiti to metodologijo poučevanja, se lahko udeležijo izobraževanja. Mednarodno priznani strokovnjak za zgodnje učenje tujih jezikov je ta pristop oblikoval in tudi izdelal ustrezno učno gradivo.

Zgodbe, ki jih uporablja, izhajajo iz otrokovega doživljajskega sveta. Pristop temelji na poglobljenih teoretično-praktičnih raziskavah. Pri pripovedovanju vzgojitelj ponazarja zgodbo s kombinacijo ritmičnih kretenj. Med pripovedovanjem dela premore na določenih mestih, ki so nekakšni organizatorji besedila. Vzgojitelj s svojim položajem in načinom pripovedovanja določi tudi pripovedni prostor. Otroci od vsega začetka poslušajo in uporabljajo jezik, ki je prežet s čustvi. Cilj tega pristopa je, da so otroci takoj aktivni in govorijo. Pristop na prvem delu temelji na pripovedovanju in ponazarjanju vsebine brez vizualne podpore. Rezultat tega pristopa je predvsem povečanje verbalnega izražanja. Pozneje lahko te zgodbe dopolnujemo tudi z različnimi dejavnostmi, ki otrokom nudijo vizualno podporo (izdelava stenske slike, uporaba pripovedovalnih kart, lutke, risanje, knjižice z nalepkami ...). Vsaka od teh dejavnosti je nova priložnost za poglobitev zgodbe, ki jo spoznajo otroci v novem jeziku (prim. Artigal, b. d.).

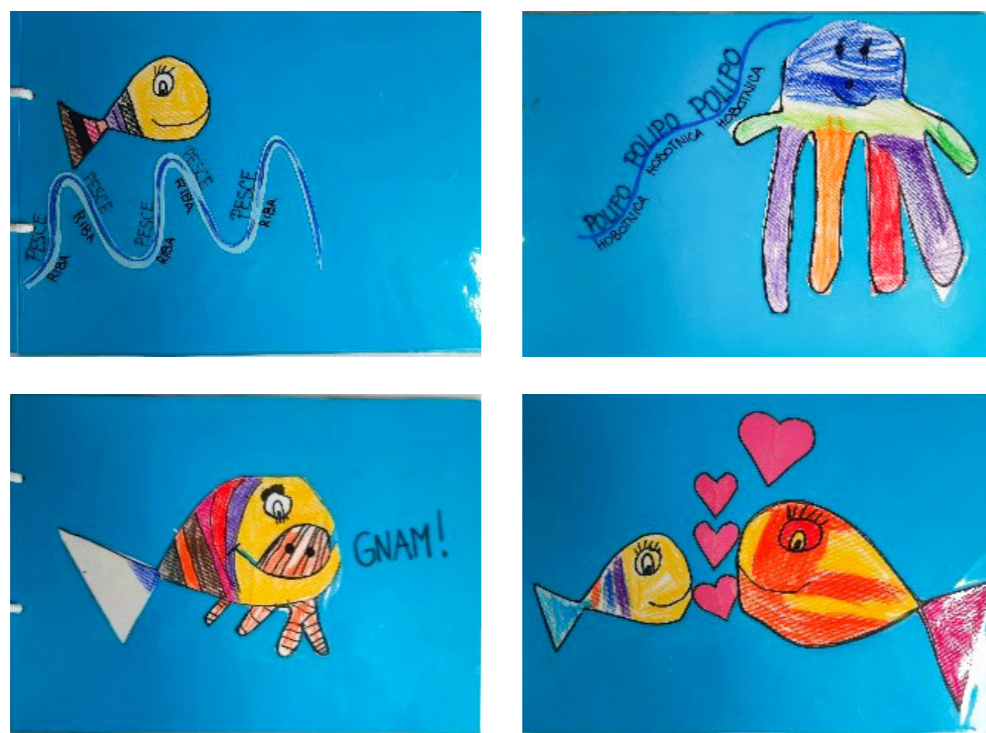


Pripovedovanja in uprizarjanja zgodbe Riba in hobotnica po metodi Artigal

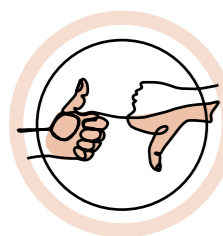
Zgodbico smo najprej pripovedovali in uprizarjali brez vizualne spodbude. Otroci se med uprizarjanjem jezika učijo, tako da povezujejo situacijo z besedami, ki imajo močan čustven naboj. V zgodbici pridejo do izraza čustva. Otroci najprej zaznajo konflikt, v njih se vzbudijo čustva in tako pride do usvajanja jezika. Pri pripovedovanju in uprizarjanju so istočasno sodelovali vsi otroci. Posnemali so kretnje in mimiko, vsak izmed njih je bil tudi junak zgodbe. Najprej so pomen besed ugibali, postopoma pa so razbrali vsebino pripovedi.

Zgodbo smo velikokrat ponavljali prav na željo otrok, naučene besede pa so prenesli tudi v svojo igro. Opazila sem tudi, da se je med otroki vzpostavilo medvrstniško učenje (tisti, ki so znali več, so pomagali pri učenju tistim, ki besed še niso poznali). Vedno sem zabeležila aktivno sodelovanje pri otrocih, tudi tistih, ki se neradi izpostavljajo in so bolj zadržani in odmaknjeni. Metoda je primerna tudi za vključevanje otrok s posebnimi potrebami. Deček z jezikovno razvojno motnjo je zgodbico pripovedoval in ponazarjal s sovrstnikom, s katerim je v vrtcu prijateljeval.

Otroci so predlagali, da izdelamo knjigo, ob kateri so zgodbo vedno znova pripovedovali in ponazarjali. Postala je tudi del nahrbtnika zgodb.



Slika 14. Nekaj strani iz slikanice Riba in hobotnica, ki so jo izdelali otroci.



Poučevanje tujega jezika v integrirani obliki je bila zame popolna novost, saj sem se prvič srečala s takim izzivom. Na uvajanje jezika so se otroci zelo dobro odzvali, bili so aktivni in so pogosto tudi sami predlagali dejavnosti. Načrtovala sem tudi take dejavnosti, ob katerih so otroci spoznali uporabno vrednost jezika (npr. komuniciranje z nekom, ki ne zna slovenščine).

Inovacijski projekt in opisani pristopi so rezultat skupnega dela in sodelovanja med vsemi udeleženi v projektu (otroci, starši, strokovni sodelavci, svetovalka ZRSŠ).

Izhajala sem predvsem iz načrtnega opazovanja, idej, predlogov in želja otrok. Opazovanje je proces zaznavanja stvari in dogajanj v neposrednem okolju in je obenem tudi interpretacija. Opazovanje je subjektivno, objektivnosti pa se lahko približamo le, če med seboj združimo več različnih pogledov in jih primerno strokovno proučimo v timu. Če želimo na podlagi opazovanja interpretirati določen pojav, dogodek ali dejavnost, nam je v veliko pomoč kvalitetna dokumentacija. Pomembna je načrtna izbira različnih načinov dokumentiranja (zapisi, izdelki otrok, videoposnetki, avdioposnetki, fotografije). Kvalitetna dokumentacija je pogoj za skupno evalvacijo z otroki in sodelavci. Procesna dokumentacija predstavlja veliko trenutkov, ki nam sicer uidejo iz spomina. Je priložnost in hkrati dokaz, da lahko potrebe otrok, njihovo učenje in ustvarjalnost lažje zaznamo tako v samem procesu kot v končnem izdelku. Zelo težko je biti pozoren na vse, medtem ko si zapisuješ dialoge otrok, fotografiraš ali snemaš dejavnost. V dokumentacijo se poglobiš, na dogodke pogledaš z različnih zornih kotov in odkriješ, česar prej morda nisi opazil. Uresničevanje inovacijskega projekta v sodelovanju z drugimi udeleženci je torej tudi proces nenehnega vzgojiteljevega izpopolnjevanja in strokovne rasti.

Tudi načrtovanje poteka projekta je potekalo tako, da smo v strokovnem timu skupaj evalvirali in načrtovali načine, kako bi lahko najbolje podprli raziskovanje in učenje otrok. Dokumentacija je omogočala procesno načrtovanje. Spodbujala nas je, da premislimo o svojem delu, in razvijala dialog tudi z otroki in njihovimi starši. Otroci potrebujejo občutek, da vzgojitelji verjamejo vanje, upoštevajo njihove predloge, se lahko skupaj veselijo, raziskujejo in odkrivajo novosti, nove načine dela in podobno.

Uresničevanje inovacijskega projekta je prožen proces, ki ga je bilo treba sproti spreminjati, dopolnjevati in slediti predlogom otrok. V projektni skupini smo v skupnih evalvacijah s pomočjo skrbno zbrane dokumentacije s sodelavkami timsko načrtovale potrebne izboljšave, odpravljale pomanjkljivosti in se veselile uspehov. Vse sodelujoče v projektu smo se naučile veliko novega. Po skupnih evalvacijah smo skušale nekatere stvari izboljšati, nuditi otrokom nove, primerne izzive v spodbudnem učnem okolju. Z izbranimi metodami smo želele doseči čim večjo vključenost in povečati zanimanje otrok. Menim, da je treba načrtovati predvsem bogata, kreativna, učinkovita učna okolja, ustrezne izzive, kombinirati različne pristope, kar je uspešna didaktična strategija za izboljšanje znanja vseh otrok, saj so si otroci med seboj različni.

Projekt, ki smo ga izvajali tri leta, bo pokazal rezultate šele na daljši rok. Otroci so doživljali uspeh ob komunikaciji v tujem jeziku, kar je prispevalo tudi k razvoju njihove samopodobe. Multikulturalnost skupine se je izkazala kot velika prednost. Starši so se aktivno vključevali v projekt, dejavnosti so spremljali in jih pohvalili. Tudi oni so bili z napredkom otrok zadovoljni in so svoja razmišljanja izrazili v končni evalvaciji.

Nekaj izjav staršev

- »Živimo v multikulturnem okolju, naša petčlanska družina je multikulturna, otroci govorijo slovensko in angleško. Italijanski jezik uporabljamo jaz za sporazumevanje z možem, ki ne govori slovensko, je pa po narodnosti Anglež. T. je najmlajši v družini, zato imamo možnost primerjave stopnje znanja italijanskega jezika z drugima otrokoma. Moram povedati še, da je T. z govorom začel pozno, okrog drugega leta starosti. Danes govori in poje v italijanskem jeziku, med jeziki takoj preklopi brez mešanja besed, njegove povedi in stavki so smiselni in dobro oblikovani, razumljivi. Zelo naravno zazna prehode. Če česa ne razume, le malokrat povpraša za prevod. Opazila sem, da nepoznane besede v povedi prepozna in izlušči pomen. Upam si trditi, da je T. zaradi uvajanja italijanščine v vrtcu v tej starosti v veliki prednosti z usvojitvijo jezika v primerjavi s sestro in bratom.«
- »Predlagam, da se takšne aktivnosti izvajajo v vseh skupinah, pa ne samo v italijanskem jeziku. Medkulturno delovanje je pomembno za razumevanje okolja, v katerem živimo. Tu so vzgojiteljice naredile izjemno delo. S svojimi idejami in srčnim delovanjem, s katerim so aktivirale starše, otroke in sodelavce, so dosegle, da so nesebično pristopili in razvili model spoznavanja različnih kultur, v katerega so vložili svoje znanje in izkušnje. Združevanje povezuje, samo tako lahko pripravimo otroke na prihodnost.«
- »S projektom smo zelo zadovoljni. Menimo, da je učenje tujih jezikov potrebno čim prej, v čim mlajših letih. Super bi bilo, če bi se K. naučila tako angleščine kot italijanščine. Zdi se nama, da ima posluh za učenje tujega jezika, kar bi rada tudi čim bolj izkoristila. Večkrat veselo pripoveduje, kaj se učite v vrtcu, kakšne pesmice požete. Naučene besede tudi večkrat ponavlja in s tem uči še bratca, ki veselo ponavlja za njo. Taki projekti so super in hvaležna sva vam za vse italijanske besede, ki ste jo jih do sedaj naučila.«
- »S projektom Od doma v svet smo zelo zadovoljni, saj opažamo, da se otrok lahko hitro nauči tujega jezika, če je le pristop pravi. Po izkušnjah našega otroka, ki je v projekt vključen, sklepam, da je ta pristop pravi. Sam mi pove, da je s temi dejavnostmi zelo zadovoljen, in rad pove, kaj novega ste se naučili. Skupaj z njim se tudi doma o tem pogovarjamo, ponavljamo nove besede in poizkušamo sami dodati kakšno novo v povezavi s temi, ki ste se jih naučili. Rada bi povedala, da imam v vrtcu še enega mlajšega otroka, starega tri leta, in bi rada, da se ta projekt nadaljuje, da bo tudi naša mlajša lahko v vrtcu pri tem sodelovala. Prav tako bi bila vesela, če bi lahko projekt izvajali že pri nižji starosti otrok, saj gre skozi igro vse lepše in lažje. Veselimo se nadaljnega sodelovanja pri projektu.«

Literatura

- Artigal (b. d.). *Progetto lingue*. <http://www.progettolingue.it/metodologia/>.
- Borota, B., Geršak, V., Korošec, H. in Majaron, E. (2006). *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Corner to Learn (2015). *About Neil*. <https://cornertolearn.co.uk/about-neil/>.
- Korošec, H. (2002). Multikulturna vzgoja z lutkami. V H. Korošec in E. Majaron (ur.), *Lutka iz vrtca v šolo*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kurikulum za vrtce* (1999). <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf>.
- Mamma Felice (2017). *Carte tematiche*. <https://www.mammafelice.it/2009/01/01/carte-tematiche-da-scaricare/>.
- Perrin, M. (2013). *Seguimi piano, andiamo lontano. Zero tre*. Franco Cosimo Panini Editore S. p. a.

Sara Burolo

SPOZNAJMO SKUPNI SVET

Uvodne misli

Ob vsakdanjem druženju in igri s sovrstniki v vrtčevskem kontekstu se otrok seznanja s prijaznimi besedami, jih doživlja in ima možnost, da jih aktivno uporablja, toda vsak otrok je »zgodba zase«, še posebno tisti, ki izhaja iz drugačnega socialnega in kulturnega okolja. V tem procesu ozaveščanja so mu v zgled vzgojitelji, starši in druge pomembne osebe. Za vse otroke pa je pomembno, da se čutijo sprejete v novem okolju, kar pomeni, da se mora njihova motivacija opirati na odnosih in izkušnjah, ki so relevantne, ne pa izključno na dril brez čuječnosti.

Menim, da so prijazne besede ustrezen smerokaz za otroke – od rutine do igre v vseh njenih razsežnostih. Z razvijanjem zmožnosti izbire prijaznih besed, sočutja, vljudnostnih izrazov in empatije do sovrstnikov tudi otrok prispeva k sooblikovanju prijetne klime v oddelku in s tem utrjuje svojo samopodobo.

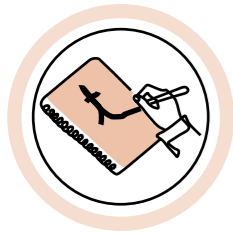
Dejavnosti, prilagojene jezikovnim značilnostim skupine slovenskih in neslovenskih otrok različnih narodnosti, ki obiskujejo slovenski vrtec v Italiji, potekajo izključno v slovenskem jeziku. Slovenski vrtci v Italiji imajo enojezični model jezikovne organizacije pouka – učni jezik je slovenski. Izjema je le dvojezična šola v Špetru (Beneška Slovenija), kjer pouk poteka v dveh enakovrednih učnih jezikih – v slovenščini in italijanščini.

Narodnostna in jezikovna heterogenost otrok, ki je čedalje bolj prisotna na naših šolah, predstavljata pravi večplastni izziv za učitelje in vzgojitelje in ne nazadnje za družine, ki imajo večkrat nerealna pričakovanja. Z vključitvijo v kulturna in športna društva otrokom olajšamo jezikovno sporočanje v slovenskem jeziku tudi izven šolskega konteksta.

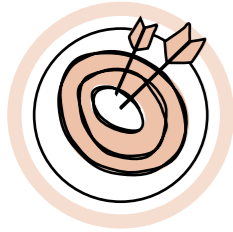
Pedagoški delavci in še posebno vzgojitelji se zavedamo, da je nujno spremljati pojav kulturne in jezikovne heterogenosti, in sicer s specifičnim izobraževanjem, z nenehnim iskanjem novih prijemov in učinkovitih pristopov v procesu usvajanja jezika neslovenskih otrok (jezikovna inkluzija). Pri tem pa ne gre spregledati učenja jezika tistih otrok, ki jim je slovenščina materinščina. Primerno moramo poskrbeti za jezikovno nadgradnjo in sporočanje, da ne bi ti otroci zapravili svojega interesa do jezika in napredka. Žal pa razen nekaj izjem tem otrokom ni dano, da slovenščino uporabljajo v italijanskem okolju, kot bi bilo to potrebno, ker ima ta status manjšinskega jezika.

Skratka: tudi slovenski otroci, ki jim je slovenščina materni jezik (J1), so že pred vstopom v vrtec dvojezični govorci (J2).



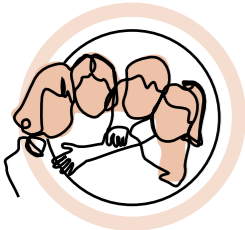


Moja, tvoja, najina – prijazne besede

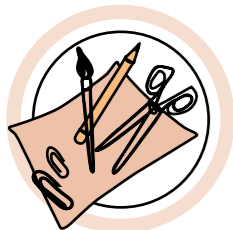


Cilji:

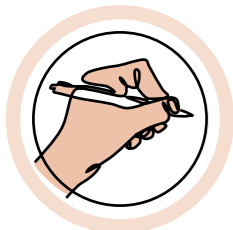
- spodbujanje in razvijanje sporazumevalnih zmožnosti otrok skozi neposredno izkušnjo s slovenščino v igri (J1/J2) in vsakdanji vrtčevski rutini (didaktični in simbolni),
- spoznavanje samega sebe in drugih (skupne lastnosti),
- oblikovanje osnovnih življenjskih navad skozi besedo, kretnjo in telesno mimiko,
- iskanje razlik med prijaznimi in neprijaznimi besedami (v različnih kontekstih: v igralnici, v pravljicah, na ulici itd.),
- doživljanje prijetnih odnosov skozi prijazne besede in besedišče (ritem, gibanje, poslušanje pravljic, pesmic in pripovedovanje zgodb ob slikah),
- skupno branje umetnostnega in neumetnostnega besedila.



Dejavnost je namenjena predšolski stopnji: od tretjega do šestega leta. Vsebine zajemajo naslednja vzgojna področja po italijanskih Smernicah za oblikovanje kurikulumu za otroške vrtce v Italiji: govor in besede, slike, zvoki in barve in poznavanje sveta. V Kurikulumu za vrtce v Sloveniji (1999) omenjena področja ustrezajo področjem: jezika, književnosti, umetnosti in družbe. Dejavnost izvajamo v igralnici, namenskih prostorih vrtca, v bralnem kotičku, okolju vrtca



Za dejavnost potrebujemo ročne in senčne lutke, knjige (Pepelka, Jaz sem najmočnejši in Moja, tvoja, najina), igralne karte, računalnik, CD-predvajalnik, mikrofona – igrača, pisane rute, kolebnice, fotografije otrok, lego kocke, risalne liste, barvice in vodene barvice.



Dejavnosti so bile načrtovane na osnovi jezikovnih potreb skupine. Izvajali smo jih s pristopom jezikovne kopeli in ga po potrebi dopolnjevali s celostnim učenjem (CLIL).

Branje zgodbe po korakih komunikacijskega modela sem predlagala, zato da se otroci pogovarjajo o čustvih, jih ubesedijo in se s prijaznimi besedami odzivajo v medosebnih odnosih v skupini vrstnikov, z odraslimi v vrtcu in v družini.

Osredotočenje na temo

Otrokom, ki sedijo na blazini v polkrogu, pokažem nekaj ljubkovalnih igrač in slik (plišaste medvedke, male punčke iz cunj ...), ki sodijo v zgodbo. Nato otroke povabim, naj poimenujejo igrače. Sama ponovim poimenovane besede in jim pokažem ustrezno sliko v slikanici. Vprašam jih, katero igračko nosijo s sabo v nahrbtniku ...

Napoved besedila

Otrokom pokažem slikanico in jim povem, da jim bom prebrala zgodbo z naslovom Moja, tvoja, najina, ki jo je napisal David Grossman (2018). Nato otrokom interpretativno preberem zgodbo in jim sproti kažem ilustracije v slikanici.



Slika 1. Ilustracija iz slikanice Moja, tvoja, najina (Grossman, 2018)

Čustveni premor po branju

Odložim slikanico, počakam nekaj časa, dvignem punčko v naročje. Vprašam otroke: »Ali je moja Borovnica?«



Slika 2. Ilustracija iz slikanice Moja, tvoja, najina (Grossman, 2018)

Izražanje doživetij

Otrokom omogočam, da povedo svoje občutke o prebrani zgodbi. Zapisujem si njihova opažanja in občutke.

Ponovno branje ob slikah

Otroke seznamim, da bom zgodbo prebrala še enkrat. Ilustracije jim pokažem z videoprojektorjem.



Slika 3. Ilustracije iz slikanice Moja, tvoja, najina (Grossman, 2018)

Pogovor po branju in izražanje doživetij

Otrokom postavam naslednja vprašanja: Kdo nastopa v zgodbi? Kam gre deklica? Kam da Borovnico? Kaj se je zgodilo Borovnici? Kaj pravi vzgojiteljica? Kako se konča zgodba? Z ilustracijami na platnu spodbudim otroke k pripovedovanju po časovnem traku.



Slika 4. Ilustracija iz slikanice Moja, tvoja, najina (Grossman, 2018)

Tretje branje zgodbe

Sledi interpretativno branje ob ilustracijah z videoprojektorjem.

Izražanje doživetij

Otroci ob krajšem premoru izrazijo svoje občutke ob prebranem.

Prijazne besede, ki jih izrečejo, napišem z velikimi tiskanimi črkami in jih, po skupni odločitvi, izobesim na daljši trak v igralnici pred okensko šipo.

Podoživljanje zgodbe skozi likovno poustvarjanje

Otroke povabim v likovni kotiček in jih prosim, naj narišejo ali naslikajo to, kar jim je bilo najljubše.

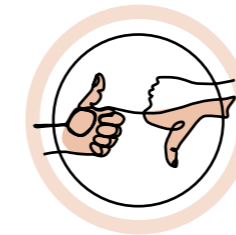
Izdelke razstavim na doseg otroke, da si jih ogledajo, komentirajo, dokler je dovolj interesa za dejavnost, nato razdelim vsakemu otroku svojo sliko in ponovno se posedemo v krog.

Otrokom razložim, da bom še enkrat pripovedovala zgodbo, vendar z njihovim sodelovanjem, in sicer ko bodo prepoznali del pravljice, ki so ga sami narisali, bodo dvignili list in ga pokazali ostalim otrokom. Ne bo pa nič narobe, če se bo izkazalo, da je več otrok hkrati narisalo isti dogodek.

Otroške izdelke lahko izobesimo na večjem plakatu, kar bo otrokom olajšalo recepcijo in spontano, večkratno pripovedovanje vsebine po časovnem zaporedju.



Slika 5. Ilustracija iz slikanice Moja, tvoja, najina (Grossman, 2018)



Na začetku šolskega leta, in sicer v uvajalnem obdobju, ko smo vključevali novince v skupino, smo se veliko ukvarjali s ponavljajočimi se dejavnostmi (npr. socializacijske igre za jutranji pozdrav v slovenščini z maskoto, bibarije za spoznavanje telesnih delov, igre s prsti in petje), zato da bi vpeljali prijazno rutino, v kateri bi se otroci počutili varne. Po želji so jim s prijaznim besediščem, ki sodi v dnevno rutino in rahlja morebitne čustvene napetosti v dnevnem dogajanju vrtca, pomagali tudi bolj izkušeni vrstniki.

Moja, tvoja, najina – je bil prvi izziv na začetku šolskega leta, ki se mi je zdel primeren in razumljiv tudi za neslovenske otroke zaradi ravnovesja med ilustracijami in pripovedovanjem. Kriterij izbire je bil, da je bilo v slikanici veliko znanih elementov, ki so bili del vrtčevskega vsakdana, v katerega se je lahko prav vsak otrok vživel.

S recepcijo pojma »prijaznost«, ki smo ga vpeljali z branjem zgodbe, smo skupaj uredili prostor – igralnico, kjer so se po želji igrali vsebino le-te in uporabljali prijazne besede iz vrtčevskega vsakdana. V igri so dodali tudi več vlog, npr. več deklic je igralo vlogo mam ali so dečki igrali očete, ki so spremljali otroke v vrtec in jih ob snidenju pozdravljali (dober dan, dobro jutro, hvala, bodi priden, prosim, da poješ, na svidenje itd.).

Novinci, kot gre pričakovati, so se med igro spopadali tudi s čustvi, največkrat zaradi težav v ubesedovanju stiske oz. v sporazumevanju z vrstniki. Če je prišlo do konflikta, smo ga reševali s prijazno besedo, pogovorom ali s pomočjo sovrstnikov. Predlagali smo jim igranje v manjših skupinah, ki so se vrstile po dogovoru. Interes za igro smo popestrili s tem, da smo v prostoru igre »vrtec« izobesili portrete otrok z nasmejanim obrazom in z zapisom otrokovega komentarja na vprašanje, katera prijazna beseda te razveseli.

Otrokom smo pripravili nabor slikanic, da so se s poslušanjem identificirali s književno osebo in doživljali književno dogajanje na temo strpnosti in prijaznih besed. Omogočili smo jim, da so v likovnem kotičku poustvarjali in likovno izražali osebne izkušnje s prijaznimi dejanji in besedami.



Otrokom predstavimo in preberemo veliko slikanic, v katerih se srečujejo s pojmom prijaznosti (dejanja in besede). S podoživljanjem in vživetjem v vsebino dojemajo pomen prijaznosti, strpnosti, sočutja in prijaznih besed.

Primeri slikanic:

Ne moreš zaspati, Mali medo?

Kako sta Bibi in Gusti porahljala prepir, Kako sta Bibi in Gusti sipala srečo
Pepelka

Mojca Pokrajculja

Medved išče pestunjo

Babica zima (ruska ljudska pravljica)

Prstki potujejo

Med pogovorom po branju pravljice Pepelka otroci opisujejo lastnosti pravljčnih junakov (obnašanje, prijaznost, neprijaznost ...). Po želji se lahko igrajo s posamezno lutko in se izražajo s prijaznimi/neprijaznimi besedami glede na obnašanje izbrane književne osebe v pravljici.



Slika 6. Senčne lutke (Bianco in Carbonelli, 2003)



Likovni izdelki in komentarji otrok



Slika 7. »Dam igračko prijateljici, ker se je njena razbila!«



Slika 8. »Jaz sem podarila igračko v vrtcu prijateljici za rojstni dan.«



Slika 9. »Mami sem pomagala spraviti kovčke ...«



Slika 10. »Sem vesela, ko podarim nekaj mami in očetu in onadva rečeta hvala.«

Sklepne misli

Na začetku šolskega leta, in sicer v uvajalnem obdobju, sva s sodelavko načrtno opazovali odnose med sovrstniki in novinci (starostno in jezikovno heterogena skupina). Zanimalo naju je, kako naj bi **naravno in nevsiljivo vključevali novince** v skupino vrstnikov, ki so se med sabo že sporazumevali in se igrali v slovenskem jeziku.

Ugotovili sva, da je bila skupina starejših vrstnikov nenavadno naklonjena in empatična do novincev. To pa je bilo opaziti zlasti med jutranjo rutino in v prehodnih dejavnostih, ko so jim v duhu medvrstniškega učenja starejši, sposobnejši otroci skušali pomagati ali jim nudili čustveno oporo v stresni situaciji (v garderobi med preobuvanjem ali po potrebi, ko so malčki pogrešali in iskali svojo najljubšo igračko ipd).

Opažali sva tudi, da so jim nekateri starejši vrstniki izkazali empatijo s tem, da so jih kar nagovarjali v italijanščini (TJ). Gre pa poudariti, da je ta pojav bolj prisoten, če je v skupini novincev večji delež italijansko govorečih otrok.

Dogaja se, da starši vpisujejo v slovenski vrtec tudi starejše otroke, ki ne poznajo slovenskega jezika. Tako kot triletni novinci se tudi starejši otroci prvič seznanijo s slovenskim jezikom (J2 ali TJ).

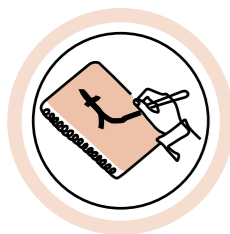
Pomembno je, da se zavedamo razvojnih potreb in značilnosti otrok in da upoštevamo njihove specifične potrebe. Nudimo jim individualne in prilagojene didaktične spodbude, pazimo na zgled in besedišče, izberemo ustrezne metode in oblike, ki jih bomo uporabili za določeno vsebino.

Vodimo jih *skozi celostno doživljanje* njim tujega slovenskega jezika (J2 ali J3), da jim krepimo samozaupanje in jim omogočimo dobro komunikacijo in socializacijo s sovrstniki. Zavedali sva se, da morava s svojim zgledom, s prijaznimi besedami in strpnostjo, olajšati socialno interakcijo in komunikacijo celotni skupini (medvrstniško učenje). Pomembno je vedeti, kaj lahko otroci naredijo sami, kaj zmorejo s pomočjo in česa ne zmorejo (Vigotsky, 2010).

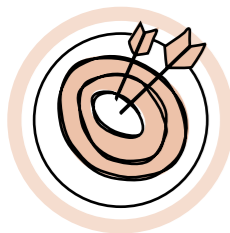
Pomembno vlogo pripisujeva tudi **ureditvi prostora**, ki naj bi vse otroke nagovarjal in kjer bi imeli aktivno vlogo v dejavnostih, ki jih zanimajo. V takšnem kontekstu bova tudi bolj smiselno opazovali otroke, odkrili njihova *močna področja, interese in spoznali njihove kulturne navade* (multikulturalnost). Šele tako bova ustrezno načrtovali jezikovne dejavnosti in jih tudi medpodročno povezovali v izbrani temi.

V pozitivni klimi igralnice, kjer se malčki srečujejo v igri, plesu, petju, sva od samega začetka nudili otrokom dejavnosti za *slušno zaznavanje in glasovno zavedanje* (onomatopeje). Najprej so spoznali vrtčevsko maskoto – medvedka Pikija. Pozdravljali so ga, mu prisluhnili ipd. Ob glasbeni kulisi smo vsi zaplesali v krogu z njim: »En medvedek, dva medveda, petdeset medvedov« (Štefan, 2004). Hlačali smo kot medvedi in večkrat pokazali s prsti, koliko medvedov je plesalo. Skratka: ob rajalnih igrah sva opazovali, kako so se otroci zabavali, posnemali bolj uspešne otroke, hkrati pa utrjevali besedišče in si ga tudi konkretno zapomnili. Besedišča so se posluževali tudi v drugačnih okoliščinah (simbolna igra).

Otrokom sva predstavili didaktično igro s kartami, šele ko so bili sposobni ponavljati besede in jih z mimiko ponazoriti med dejavnostmi, ki jih je predvidevala didaktična igra s kartami.

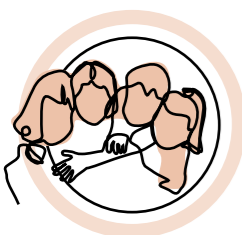


To smo mi – igrjmo se s prijznimi besedami



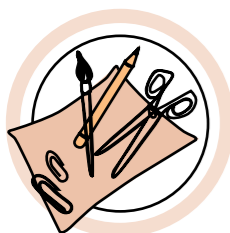
Cilji:

- spodbujanje in razvijanje sporazumevalnih zmožnosti otrok skozi neposredno izkušnjo s slovenščino v igri (J1/J2),
- spoznavanje samega sebe in ubeseditev čustev (TO SEM JAZ),
- oblikovanje osnovnih življenjskih navad skozi besedo, kretnjo in telesno mimiko,
- iskanje razlik med prijznimi in neprijznimi besedami (v različnih kontekstih: v igralnici, v zgodbah, na ulici itd.),
- doživljanje prijetnih odnosov skozi prijzne besede in besedišče (ritem, gibanje, poslušanje zgodb, pesmic in pripovedovanje ob slikah),
- skupno branje umetnostnega in neumetnostnega besedila (pesmic, ugank, otroških revij).



Dejavnost je namenjena predšolski stopnji: od tretjega do šestega leta. Vsebine zajemajo naslednja vzgojna področja po italijanskih Smernicah za oblikovanje kurikulumu za otroške vrtce v Italiji: govor in besede, lastni jaz in drugi, telo in gib, slike, zvoki in barve in poznavanje sveta. Dejavnost izvajamo v igralnici, namenskih prostorih vrtca, v bralnem kotičku, okolju vrtca.

Dejavnosti, ki smo jih načrtovali na osnovi jezikovnih potreb skupine, smo izvajali pretežno skozi **igro** v vseh njenih razsežnostih (didaktične, simbolne, besedne, gibalne igre, ples itd.). Največkrat smo združili otroke različnih starosti, zato da bi omogočili jezikovno bolj razvitim sovrstnikom empatično druženje z jezikovno manj uspešnimi vrstniki. V čutno bogatem okolju naj bi se besedi **jaz** in **ti** ujeli v pojem, ki združuje vse, z **mi**.



Za dejavnost potrebujemo igralne karte, CD-predvajalnik, zgoščenske, male instrumente, kakav v prahu, pisane rute, otroške dežnike, kolebnice, fotografije otrok, risalne liste, barvice, čopiče, vodene barvice.



Otroke povabim, da sedejo na mehke blazine, zato da jim predstavim novo družabno igro. Na blazino položim leseno zibelko, blazino, odejo, malega medvedka in punčko. Vprašam jih, ali imajo takšne zibelke tudi doma, kje spijo, ali imajo ljubkovalno igračo, kdo jih pospremi v posteljo in jim prebira pravljice za lahko noč, jim zapoje uspavanko, kako si voščijo lahko noč.

Pokažem jim še škatlico in jim predstavim dečka in deklico z odprtimi očmi, ki ne moreta zaspiti, ker nimata več odejice, blazine in niti medvedka. Vse, kar potrebujeta, je skrito v kupu igralnih kart. Otroke prosim za pomoč, da ju položimo v posteljo, pobožamo, jima voščimo lahko noč in jima tudi zapojemo uspavanko.

Otrokom pokažem posamezne igralne karte in jim razložim, kaj vse bodo zanimivega delali ob posamezni sličici. Na vidno mesto obesim plakat z legendo znakov in iger, ki jih bodo izvajali ob interpretaciji simbolov na karti: poljubi si komolec (koleno itd.), pošlji vsem nešteto poljubčkov, pošlji poljubčke s trepalnicami, podrgni se po nosku (kot Eskimi), oponašaj sovo – hu hu, požgečkaj sebe, pobožaj se po glavi, zapoj pesmico in odstrani toliko kart, kot je sončkov na karti.

Igra, ki je namenjena dvema igralcema, vodi od odkrivanja kart in izvajanja navodil do prijznih dejanj, namenjenim soigralcu. Zaključni se, ko razkrijemo vse potrebne karte – rjuho, vzglavnik, medvedka, da bomo spečega dečka položili v posteljo z zaprtimi očmi, mu voščili lahko noč (prebrali pravljico ali zapeli uspavanko ...). Karte, ki niso bile razkrite, mora razkriti soigralec – partner v igri. Vsako prijzno dejanje in sporočilo, ki ga narekuje posamezna karta, bo izvajal z dejanjem tako, da bo »vrnil prijzna dejanja in pozornost soigralcu«.

Prvič smo se igrali z namenom, da se otroci seznanijo s pravili igre. Izjemoma so bili vsi otroci hkrati soigralci, jaz pa njihov partner, zato da so bili vsi deležni prijznih dejanj in besed.



Slika 11. Družabna igra

Dejavnosti z didaktično igro (skupinsko in v parih)

Otroci se seznanijo z novo igro in sprašujejo za pojasnila, ugibajo pomen nekaterih sličic (ptičje pero je marsikdo zamenjal z drevesnim listom). Seznanijo se z namenom igre – deček ali deklica bi rada zaspala, toda nimata vzglavnika, rjuhe, medvedka.



Slika 12. Družabna igra (Durand, b. d.)

Poslušajo navodila, nato opazujejo sličice na posameznih kartah in dejavnost, ki jo bo vzgojitelj ubesedil in izvajal, ko bo igralec zbral vse potrebščine za spanje, se pravi ob zaključku igre.

Otroci opazujejo igralca in posnemajo partnerja – vzgojiteljico. Po želji, v igrivem vzdušju, preizkušajo obe vlogi v paru z vrstnikom. Izberejo si tudi poljubno pesem, ki naj bi jo zapeli, ko odkrijejo karto z notami (npr. Mi se imamo radi, Jaz pa ti, vrtčevsko himno itd.).

Ko pridejo na vrsto sličice (vzglavnik, rjuha, medvedek), ponovijo besede z igro odmeva, nato opremijo posteljo in obrnejo dečka in deklico tako, da imata zaprte oči, in jima voščijo lahko noč (voščilo ponovijo po želji). Tedaj soigralec pomeša karte, ki jih je zbral igralec, in animira navodila posameznih kart.



Slika 13. Igra s kartami



Slika 14. Igra s kartami

Igra v dvojicah z rekviziti

Otroci, ki igrajo vlogo animatorja in ne marajo telesnega stika z igralcem, kot ga predvidevajo simboli (pero, muca, Eskim), lahko uporabijo rekvizite (božajo muco po glavi, s peresom požgečkajo punčko po trebuhu, s punčko oponašajo eskimski pozdrav ...).

Otroci dramatizirajo vsebino igre in jo zaigrajo po svoje. Otroci pojejo s popolnim telesnim odzivom himno vrtca: Moj prijatelj Piki Jakob (Kovačič, 2013).

Namig: Ples zibenšrit, Jaz pa ti pa židana marela (slovenska narodna)

Podoživljanje vsebine

Otroci se pogovarjajo in ubesedijo lastne družinske izkušnje in navade pred spanjem (uspavanka, pravljica, objem, poljub, voščilo ...). Naštevajo prijazne besede, ki jih uporabljajo v dnevni rutini v vrtcu (pozdravljanje, prosim, hvala, voščila itd.).

Opazujejo simbolne zapise prijaznih besed v vrtcu. Ob glasbeni kulisi in po lastni domišljiji narišejo sebe in prijatelje ob prihodu v vrtec, med igro, na vrtu, v jedilnici itd.

Komentirajo lastne izdelke, vzgojiteljici opisujejo, kako so ustvarjali, in se veselijo prijaznih besed in spodbud vzgojiteljice.

Otroci se družijo v koticu dom in se igrajo v različnih vlogah – namišljenih identitetah, ki so si jih izbrali. Po želji lahko otroci vključijo vzgojiteljico, ki jih obišče, jih pozdravlja, se jim zahvali za vabilo, se oprošča za zamudo in jim vošči lahko noč.

Priloga: Napisi s prijaznimi besedami
(Napise lahko razobesimo v igralnici, v garderobi, na vhodna vrata itd.)

DOBRO JUTRO

DOBER DAN

DOVOLITE

PROSIM

SMEM

HVALA

DOBER VEČER

DOBER TEK

NASVIDENJE

LAHKO NOČ



Priredba igre Bisous Dodo – klepetave karte (Durand, b. d.)

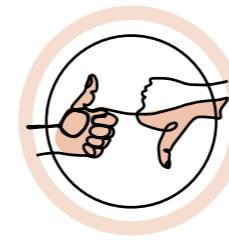
Iz kupa kart vzgojiteljica izbere le karte, ki jih potrebuje za novo igro, in sicer vse muce, vse metulje, vse sove, jih premeša in kup postavi na vidno mesto. Otrokom pokaže prvo karto, jo opiše oz. poimenuje posamezno žival ali žuželko, ki je na karti.

Nato jih vzgojiteljica seznanj s potekom igre, ki predvideva, da vsi uganajo, v kaj se bomo spremenili, ko zagledamo klepetavo karto. Vzgojiteljica konkretno pokaže potek igre, tako da dvigne prvo klepetavo karto. »**Jaz** sem sova,« se predstavi sova na karti in vpraša: »Tudi **vi** ste sove, hu hu?«

Vzgojiteljica povabi otroke, da vljudno odgovorijo sovi: »Da, **mi** smo sove, hu hu!« Otroci pozdravijo sovo: »Na svidenje!« itd. Nato vzgojiteljica dvigne naslednjo karto (vzorec se ponavlja tudi z drugimi živalmi – muco, metuljem, medvedkom, ki se predstavijo otrokom in jih nagovorijo).

Namig:

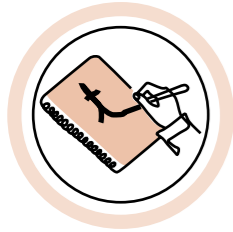
- Ko so otroci že seznanjeni z igro, jo lahko popestrimo, tako da z izštevanke določimo, kdo bo vodil igro klepetave karte in sproti igral vlogo sove, muce itd.
- Ob oglašanju sove lahko dodamo še druge dejavnosti, npr.:
Sova: »Jaz sem sova, skovikam in letim.«
»Mi smo sove, skovikamo in letimo.« (Otroci skovikajo in letajo po igralnici.)
Po potrebi (po minutki letenja) bo vzgojiteljica umirila otroke z opozorilom:
»Hu hu, dan je že tu,
sove zamižijo
in takoj zaspijo!«
Otroci se ustavijo in igra se nadaljuje z naslednjo karto ...
- Na podoben način vnašamo gibalne aktivnosti tudi za druge figure kart.
- Igra se zaključi, ko bo vodja igre (ali vzgojiteljica) dvignil klepetavo karto z naslikanim medvedom, ki se bo predstavil: »Jaz sem medved, brunda gunda! Tudi vi ste medvedi brunda gunda!«
»Mi smo medvedi brunda gunda!« ponovijo otroci.
»To je zadnja runda, zaplešimo vsi, brunda gunda.«
Medved stopi med otroke in skupaj zapojejo in zaplešejo v prostoru.



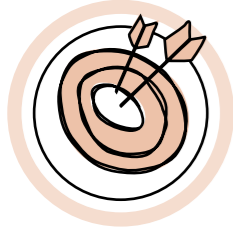
Pred načrtovanjem tretje enote Prijatelja imam – besedo mu podam sva se prepričali, da bo za otroke prijetno doživetje, če jim omogočiva, da preidejo od onomatopeje do jezika skozi igro in glasbeno doživljanje. Skušali sva vplivati tudi na njihovo učenje, tako da sva jim pomagali preseči tisto, kar jim je že znano in rutinsko (cona proksimalnega učenja). Jezikovne dejavnosti *sva načrtovali medpodročno, tako da sva izhajali iz obstoječega stanja naše skupine in pri tem upoštevali interese in jezikovne potrebe otrok. V ta namen sva upoštevali notranjo dinamiko v skupini in se opirali na medvrstniško učenje.*

Zdelo se nama je, da bodo otroci do te dejavnosti še bolj odprti za sprejemanje, in sicer prav zaradi pesmi, ki smo jo večkrat poslušali in se pogovarjali o njeni vsebini. Pesem nam je bila hkrati motivacija za pogovor o prijateljih (kdo so, kaj delajo, kakšni so prijatelji, kako se z njimi počutimo).

Otroci so likovno poustvarjali oz. risali ali slikali prijatelje ob glasbeni kulisi Prijatelja imam. Ob besedilu pesmi, kjer se večkrat ponavlja prijatelja imam, da se z njim igram, so se otroci zamislili, ponavljali besedilo, ga prilagajali svojim izkušnjam in komentirali vsebino, npr. »tudi jaz imam prijatelja« ali »jaz ne jočem se« itd. Tako smo se lahko nevsiljivo in preprosto pogovarjali o čustvih in odnosih v skupini.

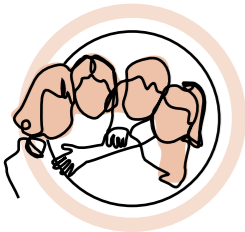


Prijatelja imam – besedo mu podam



Cilji:

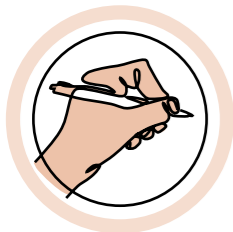
- spodbujanje in razvijanje sporazumevalnih zmožnosti otrok ob neposredni izkušnji s slovenščino v igri (J1/J2),
- spoznavanje različnih besed s podobnimi komunikacijskimi vzorci,
- opisovanje samega sebe, prijatelja in ubeseditiv čustev,
- oblikovanje osnovnih kulturnih navad skozi besedo, kretnjo in telesno mimiko,
- iskanje razlik med prijaznimi in neprijaznimi besedami in dejanji (v različnih kontekstih: v igralnici, v zgodbah, na ulici itd.),
- poslušanje umetnostnega in neumetnostnega besedila na temo prijateljstva, praznovanj (pesmic, ugank, otroških revij),
- doživljanje prijetnih odnosov skozi prijazne besede in besedišče (ritem, gibanje, poslušanje zgodb, pesmic in pripovedovanje ob slikah).



Dejavnost je namenjena predšolski stopnji: od tretjega do šestega leta. Vsebine zajemajo naslednja vzgojna področja po italijanskih Smernicah za oblikovanje kurikulumu za otroške vrtce v Italiji: govor in besede, lastni jaz in drugi, telo in gib, slike, zvoki in barve in poznavanje sveta. Dejavnost izvajamo v igralnici, namenskih prostorih vrtca, v glasbenem kotičku.



Za dejavnost potrebujemo CD-predvajalnik, zgoščenke, male instrumente, kakav v prahu, ogledala, rute, kolebnice, telefon, fotografije, risalne liste, barvice, čopiče, škarje in lepilo.



Otroci sodelujejo v pogovorih o skrbi za sovrstnike in prijatelje. Pripovedujejo o sebi, kako ravnajo doma z brati in sestrami ali v vrtcu s sovrstniki. Opisujejo prijateljev videz, njegove lastnosti in čustva (pomaga, sodeluje v igri, sestavlja z lego kockami, je dober, prijazen, olikan itd.).

S sovrstniki se igrajo skupne igre z navodili, upoštevajo skupna pravila in poskrbijo za lastno varnost in varnost ostalih otrok. Seznanijo se z vljudnostnim besediščem, ga preizkušajo in ga uporabljajo v igri. Poročajo v skupini.

V jutranjem krogu nagovorim otroke in jim povem, kaj vse se bomo tistega dne igrali, spoznali in ustvarjali s prijatelji. Vprašam jih, ali imajo prijatelje v skupini, in jih prosim, naj se po želji tudi predstavijo. Nato jim predlagam poslušanje pesmi o dečku, ki ima prijatelja in poje o njem (CD – Škratek Velikouhec, 7. Prijatelja imam)

Dejavnosti v skupini in v parih (lutka – papiga)

Otroci poslušajo pesem in sodelujejo v pogovoru o prijatelju. Odgovarjajo na vprašanja, kakšen je bil prijatelj v pesmi, kaj vse je delal. Ponovijo prijazne besede za dejanja (igram, se smehljam, potolaži me ...). Predstavijo tudi prijatelje, ki jih imajo v skupini, jih opišejo.

Igrajo se igre odmeva v parih – otrok s papigo ponovi vsako prijazno besedo, ki jo izreče soigralec. Po želji dodajo tudi pozdrave, voščila itd.

Po ponovnem poslušanju pesmi se otroci seznanijo z njenim besedilom, se igrajo, da so vsi male papige, in ponavljajo najprej refren pesmi, nato postopoma še ostale besede. Ob spodbudi vzgojiteljice pripevajo z besedilom ob glasbeni kulisi (Koga imam? Kaj delam s prijateljem? Kaj naredi prijatelj zame, ko sem žalostna/žalosten?).

Telefoniraj prijatelju (igra v kotičku dom)

Otroci ponavljajo besede po vzorcu (halo, prosim, dober dan, tukaj je ...). Telefonirajo mami (očku, babici, zdravniku, gasilcem itd.) s pametnim telefonom ali s telefonom s tipkovnico. Pri tem uporabljajo vzorec: dober dan ali dober večer, se predstavijo, sporočijo, kaj bi radi, nato se poslovijo s pozdravom na svidenje.

Otroci se držijo navodil, da so med telefonskim pogovorom vljudni in ne kričijo. Telefonirajo prijateljem in jih povabijo na rojstni dan. Po želji pripravijo tudi vabila (narišejo sebe, napišejo svoje ime in narišejo prijatelja ali napišejo njegovo ime na vabilu).

Delo s knjigo Zajček Uh (Manček, 2013)

Otroci se seznanijo s knjigo, si ogledajo ilustracije in slike junakov. Poslušajo zgodbo in po premoru izrazijo svoje občutke.

Podoživljajo zgodbo v likovnem kotičku ali v prostoru za konstrukcije z lego kockami, kjer sestavijo »lastno zgodbo«, lahko tudi slikajo lastno doživetje s kakavovo kašo (na večji steni) – kajti prijatelji dišijo kot torta in tudi naša igralnica naj bi dišala prav tako.

Slikarije s kakavom v igralnici



Slika 15. Slikanje s kakavom:
»Jaz imam dva prijatelja ...«



Slika 16. Slikanje s kakavom

Sporočilnost umetnine

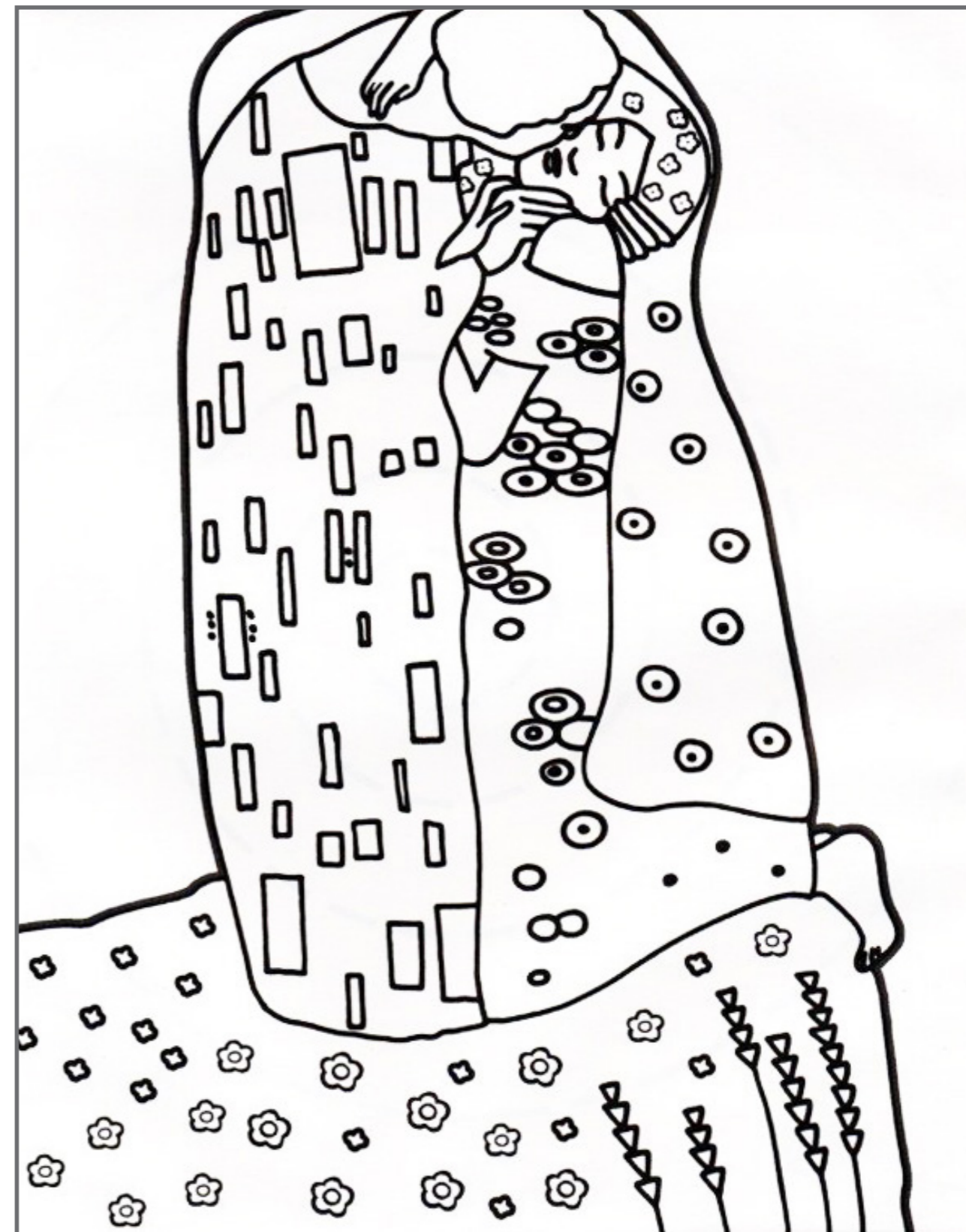
Otrokom lahko ponudimo doživljanje umetniškega dela v galeriji, v monografijah, na spletu skozi vidno percepcijo in doživetje na temo, nadgrajujemo ubeseditev čustev, ustvarjalno razmišljanje in asociacije v kontekstu vrtca ali družine.



Slika 17. Gustav Klimt: Poljub (www.gustav-klimt.com)

V likovnem kotičku – oblikovanje sestavljanke

Otroci poljubno ali po vzorcu pobarvajo kopijo in jo zalepijo na karton. Sliko razrežejo na večje kose in jo ponovno sestavljajo.



Slika 18. Kopija slike za barvanje in oblikovanje sestavljanke (Il Capitello, 2010)

V bralnem kotičku

PAROLE GENTILI

Grazie, scusa, per favore:
che magnifiche parole!
Se le metti pure insieme
ad azioni che fan bene,
a un sorriso, a una carezza:
questa è vera gentilezza.
Mi permetti? Faccia pure!
Le dispiace? No, è un piacere!
Poche, semplici parole,
che alla bocca porta il cuore.
Vedrai, è facile impararle,
fanne uso in quantità,
a chiunque tu puoi darle
per portar serenità.



Germana Bruno

Slika 19. Pesmica Parole gentili (Bruno, 2018)

VLJUDNE BESEDE

Hvala, oprost, prosim:
čudovite so te besede!
Ko jih boš združil z dobrimi dejanji:
z nasmehom in z božanjem,
to bo prava vljudnost.
»Dovolite?«
»Izvolite!«
»Vam je žal?«
»Ni mi žal, veseli me!«

Malo preprostih besed, ki iz srca ti pridejo v usta, se boš zlahka naučil.
Uporabljal jih veliko, da jih boš z vsakomer delil in mu spokojnost podaril.

Literatura

- Bianco, L. in Carbonelli, S. (2003). *Ena vrlina za vsak teden*. Založba Družina.
- Bruno, G. (2018). *Parole gentili*. <https://portalebambini.it/parole-gentili-2/>.
- Durand, D. (b. d.). *Bisous Dodo, Night – night kisses, 3-6 age* [igralne karte]. DJECO.
- Grossman, D. (2018). *Mia, tua, nostra*. Založba Mondadori.
- Il Capitello (2010). La mia identità. *Il filo della giostra, Guida didattica per la Scuola dell'Infanzia*, 5, 130–139.
- Kurikulum za vrtce. (1999). <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf>.
- Kovačič, K. (2013). *Himna vrtca: Moj prijatelj Piki Jakob* [besedilo in uglasbitev pesmi].
- Manček, M. (2013). *Zajček Uh*. Mladinska knjiga.
- Sajovic, L. (b. d.). *Škratek Velikouhec. Prijatelja imam*. [Zvočni CD]. Center za usposabljanje invalidnih otrok Janka Premrla Vojka Vipava.
- Štefan, A. (2004). En medvedek, dva medveda, petdeset medvedov. V I. M. Lukan (ur.), *Igrajmo se*. [Zvočni CD]. Mladinska knjiga.
- Vigotsky, L. (2010). *Imaginazione e creatività nell'età infantile*. Editori riuniti university press.

Ester Derganc

OD POUSTVARJANJA ZGODBE DO PREDOPISMEJENJA ZGODBE V VRTCU

Uvodne misli

Zaposlena sem kot vzgojiteljica v vrtcu s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Okolje, v katerem delam, je večjezično. Zgodovinsko se na tem območju srečuje več jezikov in več kultur. To predstavlja velik izziv, saj imajo otroci, ki izhajajo iz slovenskih družin, pravico do izobraževanja v maternem jeziku (slovenščina), obenem pa je treba aktivno vključiti tudi otroke, ki izhajajo iz drugih jezikovnih okolij.

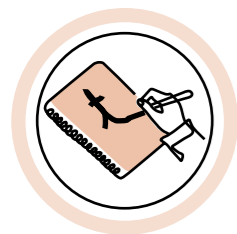
Pri svojem delu moram biti izredno pozorna pri izbiri in načrtovanju dejavnosti, saj morajo te ustrezati različnim jezikovnim nivojem.

Vrtec (šol. l. 2020/2021) obiskuje 25 otrok od tretjega do šestega leta starosti. Dejavnosti morajo ustrezati tako popolnim začetnikom (nekateri otroci se s slovenščino prvič srečajo šele ob vstopu v vrtec), otrokom z delno usvojenim slovenskim besediščem, otrokom, ki se doma izražajo v slovenskem ali italijanskem narečju, in otrokom, ki že odlično obvladajo slovenski jezik in potrebujejo ustrezno in kakovostno jezikovno nadgradnjo.

Jezikovne dejavnosti načrtujem, tako da upoštevam otrokov razvoj, kurikularne smernice in načela, ustrezne metodološke pristope in spoznanja na področju zgodnjega učenja oz. poučevanja tujih jezikov v predšolskem obdobju.

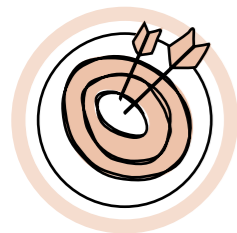
Letos sem se zelo navdušila nad slikanico Lov na medveda, saj vsebuje vse prej naštete elemente. Besedilo v slikanici je kratko, ponavljajoče in vsebuje ustrezne onomatopejske izraze, ki jih lahko ponazorimo s pomočjo mimike in gibov. Slikanico sem v nadaljevalni fazi spremenila še v gibalno igro in zaključno plesno dejavnost, kar je še dodatno popestrilo in motiviralo otroke k sodelovanju.



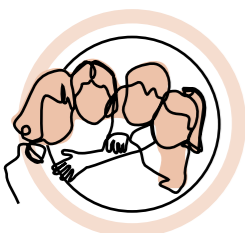


Lov na medveda

(Rosen, 2015)



Glede na dejstvo, da so v skupini tako popolni začetniki kot tudi otroci, ki dobro obvladajo jezik, so cilji za posamezne skupine različni. Za popolne začetnike je glavni cilj, da se seznanijo z osnovnim besediščem (medved, trava, blato, gozd, jama ...), za otroke, ki delno obvladajo jezik, je pri tej dejavnosti pomembna nadgradnja jezika, za tiste, ki dobro obvladajo jezik, pa je glavni cilj, da poslušajo in se seznanijo z zahtevnejšimi jezikovnimi strukturami.



Otroci za razvoj govora potrebujejo spodbudno učno okolje, zato moramo pri izvajanju dejavnosti najprej ustvariti pozitivno vzdušje, ob katerem imajo otroci tudi dovolj časa za poslušanje, ponavljanje, memoriranje in usvajanje besedišča. Vsakemu otroku je treba dati svoj čas oz. upoštevati individualni tempo usvajanja jezika, zato da lahko postopno pride do samostojne govorne produkcije.

To je proces, ki navadno traja dalj časa. Prav zaradi tega sem si za načrtovanje in izvedbo te dejavnosti zadala približno en mesec. Dejavnosti s slikanico sem večkrat ponavljala in postopoma nadgrajevala tako, da sem otrokom sproti ponujala raznolike dejavnosti, ki so jih spodbujali k nadgradnji besedišča. Upoštevala sem tudi medpodročno povezovanje. Dejavnost sem izvajala v starostno mešani skupini od treh do šestih let, v kateri je bilo 25 otrok. Dejavnost izvajamo v igralnici, učilnici, telovadnici (za gibalne igre lahko izkoristimo tudi zunanje prostore) in poteka od enega do štirih tednov.



Branje slikanice v krogu

Otroci sedijo v krogu in poslušajo zgodbo. Dejavnost sem večkrat ponovila in opazila sem, da je bilo otrokom dogajanje v zgodbi zanimivo, saj so bili pozorni vsi. Nekateri otroci besedišča niso razumeli, vendar sem opazila, da so vsebini zgodbe sledili s pomočjo ilustracij.

Pripovedovanje slikanice v krogu

Med pripovedovanjem zgodbe ob ilustracijah otroci sedijo v krogu. Moje pripovedovanje je doživeto, glasove spreminjam, pri tem vzpostavljam z otroki ustrezen očesni stik. Pripovedovanje spremljajo tudi obrazna mimika in kretnje.

Pripovedovanje s skrajšanim besedilom

Otroci nato poslušajo zgodbo v skrajšani obliki, in sicer:

**MI GREMO NA MEDVEDA,
VELIKEGA MEDVEDA,
NIKOGAR SE NE BOJIMO, ZARES PREKRASEN DAN!**
(Enako za vse besedilo v zgodbi.)

Drugi del sem priredila:

**OJOJ, TRAVA! VISOKA, GOSTA TRAVA!
OJOJ, REKA! GLOBOKA, MRZLA REKA!
OJOJ, BLATO! LEPLJIVO, SPOLZKO BLATO!
OJOJ, GOZD! BREZKONČEN TEMEN GOZD!
OJOJ, METEŽ! VRTINČAST SNEŽNI METEŽ!
OJOJ, JAMA! TEMAČNA, OZKA JAMA!
KAJ JE TOOO? MEDVED!!! SE ŽE JEZIII!
ZBEŽIMO VSI!!!**

(Zaprem knjigo.)

Pripovedovanje z onomatopejskimi izrazi in gibi

Na tej stopnji otroci že dobro poznajo vsebino in dogajanje. Nekateri so že delno usvojili besedišče. Onomatopejski izrazi dodatno popestrijo dogajanje v zgodbi, otroci so aktivni in se v zgodbo popolnoma vživijo.

Pri dejavnosti sedijo v krogu in vsi skupaj pripovedujemo zgodbo v skrajšani obliki. Najbolj sem se posvetila onomatopejskim izrazom, in sicer sem vsak izraz ponazorila z ustreznim gibom.

TRAVA: Primem se za glavo: OJOJ!

Uporabljam prirejeno besedilo in istočasno ploskam, tako da v ritmu izmenično dvigujem visoko eno in drugo roko, štirikrat zaporedoma ponovim: ŠIK ŠAK.

REKA: Izmenično udarim z rokami ob tla in v ritmu štirikrat ponovim:
ČOFA ČOF, ČOFA ČOF!

BLATO: Ploskam štirikrat v ritmu: CMOKA CMOK!

GOZD: Udarjam s stopali ob tla: COMPA COMP

METEŽ: Z rokami se objamem, kot da me zebe: BRRR, BRRR ...

JAMA: Stopicam s stopali: CIPI CAPI.

VSI: »KAJ JE TO?

MEDVED!

SE ŽE JEZI! (Primemo se za glavo)

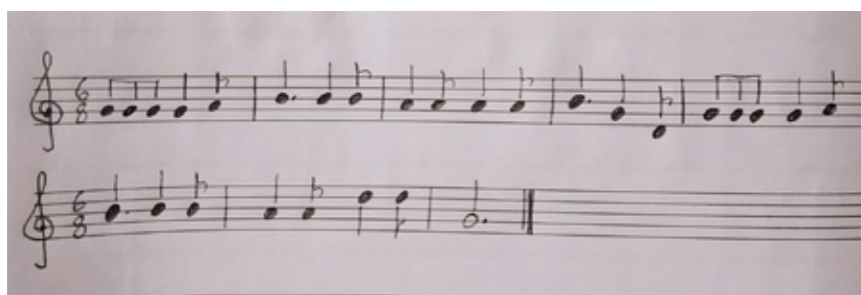
SKRIJEMO SE VSI!!!« (Glavo damo med kolena.)

Pripovedovanje s pesmico

Glasba ima močan vpliv na otrokovo čustveno odzivanje, zato večkrat uporabljam pesmice prav za učenje novih besed. Prvi del zgodbe sem uglasbila takole:

MI GREMO NA MEDVEDA,
VELIKEGA MEDVEDA,
NIKOGAR SE NE BOJIMO,
ZARES PREKRASEN DAN!

Petje spodbuja otroke, ki so še v tihem obdobju ali so bolj zadržani, da postanejo samozavestnejši in pogumnejši v govornem izražanju.



Slika 1. Notni zapis pesmice

Otroci sedijo v krogu. Ponovimo prej opisano dejavnost, in sicer pripovedovanje z onomatopejskimi izrazi, tako da zapojemo prvi del besedila, drugi del pa ponazorimo z onomatopejskimi izrazi in ustreznimi gibi.

Gibalna igra

Igro lahko izvajamo v telovadnici, na odprtem ali v večjem prostoru, kjer ni ovir. Za izvedbo potrebujemo mizico ali klop. Pokrijemo jo s črno odejo ali rjuho in tako dobimo jamo, v kateri bo spal medved (otrok). Določimo otroka, ki bo medved in bo spal ter glasno smrčal v jami. Mizico postavimo na eno stran prostora, vsi ostali otroci pa se postavijo v vrsto na drugo stran, tako da so dovolj oddaljeni od medvedove jame.

Opis igre

Medved spi v jami. Otroci korakajo na mestu in zapojejo prvi del besedila (pesmico) po melodiji, ki je priložena kot notni zapis. V drugem delu besedila, ko otroci izgovorijo onomatopejske izraze, se vsakič v ritmu pomaknejo naprej za štiri korake in istočasno ponazarjajo onomatopejske izraze in gibe, ki sem jih opisala. Ko pridejo do jame in povedo še zadnji del besedila, počakajo, da medved zarjovi, nato zbežijo na drugo stran, od koder so začeli igro. Medved lovi otroke, ulovljeni pa postane naslednji medved.

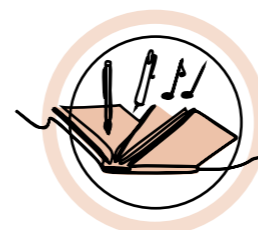
Vsakič ko medved ulovi otroka, naj ta pokaže, da zna smrčati in zna rjoveti, saj lahko le tako postane naslednji medved. Otroci se ob tem zabavajo, neposredno pa se naučijo dveh izrazov: smrčati in rjoveti. Ko ustvarjajo zvok, neposredno povežejo in si zapomnijo izraza za dejanji.



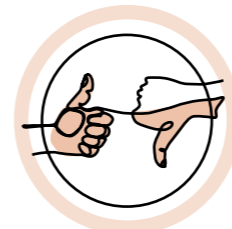
Plesna igra: Orsi grossi/Veliki medvedi

Melodija in ustrezni koraki so na naslednji povezavi: <https://youtu.be/bbxRo02V-tc> (Castello, 2015). Besedilo je v didaktične namene prevedla Ester Derganc.

VELIKI MEDVEDI PLEŠEJO IN SE ZAVRTIJO NA ENO STRAN,
VELIKI MEDVEDI PLEŠEJO IN SE ZAVRTIJO NA DRUGO STRAN.
CELO ZIMO SPIJO, SPIJO,
DREMLJEJO, SMRČIJO,
A SPOMLADI SE PREBUDIJO IN SO LAČNI.
HA, HA, HA!



Slikanica nudi veliko možnosti za medpodročne povezave: predvsem s področjem naravoslovja, likovne, plesne, glasbene vzgoje.



Otrokom je bila dejavnost izredno všeč. Opazila sem, da so z večkratnim ponavljanjem usvojili veliko novih izrazov. Ponavljanje jim ni bilo nikoli dolgočasno, saj sem v dejavnosti vključila tudi gibanje, glasbo in sem na tak način dogajanje popestrila. Asociacija gib-beseda pripomore prav k spontani govorni produkciji jezika. Vsi otroci so bili aktivni, nihče ni bil izključen. Najbolj so uživali ob gibalni igri, ki se jo danes prav na željo otrok večkrat igramo, tudi na dvorišču v obliki sprostitvene dejavnosti.



Fotografije izvedenih dejavnosti



Slika 2. Medved spi v jami.



Slika 3. Otroci pridejo do jame.



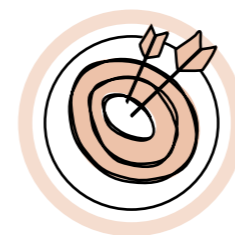
Slika 4. Premikanje otrok po igralnici po navodilih vzgojiteljice



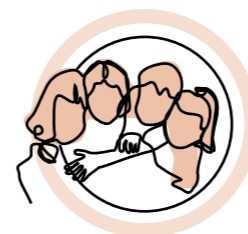
Čarovnica Mica (Krempl, 2004)

Čarovnica Mica je zgodba o čarovnici, ki je vzela severno zvezdo z neba, ker jo je želela pripeti na grajski stolp. V deželi je zaradi tega zavlada tema ...

To slikanico sem izbrala predvsem zaradi tega, ker sem želela otroke popeljati v svet domišljije. Zgodba nudi pestro dogajanje, njena vsebina pa zbudi v otrocih pozitivna čustva. Otrokom je všeč čaranje, vživijo se v dogajanje in uživajo ob namišljenih čarovnijah. Dejavnosti okrog te zgodbe so v vrtcu potekale približno štiri tedne. Otroci se po zaključeni dejavnosti še vedno radi igrajo čarovnice in čarovnike v obliki simbolne igre. Slikanici je priložena zgoščenka, ki vsebuje tudi pesmico o čarovnici Mici, kar je še posebno pritegnilo otroke k sodelovanju. Potem ko so si otroci zapomnili besedilo pesmi, sem si zamislila še ples v krogu. Z jezikovnega vidika so otroci usvojili veliko novih izrazov. Poslušanje zgodbe na zgoščenki je bila odlična dejavnost za otroke, ki že dobro poznajo jezik. Zgodbo na zgoščenki so sami želeli poslušati večkrat. Nekateri otroci so se naučili zgodbo na pamet in jo še vedno želijo poslušati.

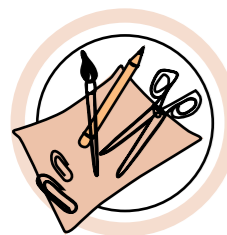


Glede na dejstvo, da so v skupini tako popolni začetniki kot tudi otroci, ki dobro obvladajo jezik, so jezikovni cilji za posamezne skupine različni. Za popolne začetnike je glavni cilj, da se seznanijo z osnovnim besediščem (npr. čarovnica, čarovniška palica, metla, klobuk, vrana, sova, zvezda ipd.). Za otroke, ki delno obvladajo jezik, je pomemben cilj nadgradnja jezika. Za otroke, ki dobro obvladajo jezik, pa je glavni cilj ta, da poslušajo in se seznanijo z zahtevnejšimi jezikovnimi strukturami.

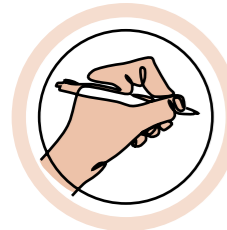


V začetni fazi sem otrokom nekajkrat prebrala zgodbo ob ilustracijah. Nekateri niso razumeli besedila, a so trudili, da bi razbrali dogajanje s pomočjo ilustracij. Ilustracije so primerne, dovolj velike in jasne in so pritegnile pozornost otrok, ki ne razumejo besedila. Drugačno reakcijo pa so imeli otroci, ko so poslušali zgodbo s pomočjo zgoščene. Pripovedovanje je odlično, zvoki in glasba pritegnejo pozornost vseh otrok. Na prošnjo otrok smo poslušali zgodbo res nešteto krat, ob številnih ponovitvah je sledilo poslušanje tudi brez ilustracij.

Dejavnost sem izvajala v starostno mešani skupini od treh do šestih let, v kateri je bilo 25 otrok. Dejavnost izvajamo v igralnici, učilnici, telovadnici in poteka od enega do štirih tednov.



Za dejavnost potrebujemo slikanico Čarovnica Mica, čarovniški klobuk, metlo, torbo, v katero damo zvezdo, lutke na palici (vrana, sova, miška), mizico, pokrito s črnim platnom ali rjuho.



Dramatizacija zgodbe

Sodelavka se je preoblekla v čarovnico. Za ostale tri like, ki nastopajo v zgodbi, je izdelala lutke iz papirja na palici. Sama je odigrala celo zgodbo. Poleg čarovnice je igrala tudi vlogo vrane, sove in miške.

Otroci so bili navdušeni in dogajanje jih je resnično prevzelo.

Dejavnosti z otroki

V tej fazi so otroci že večkrat poslušali zgodbo, cela skupina je zgodbo že dobro poznala. Odločila sem se, da jih spodbudim k dramatizaciji zgodbe. Najprej sem jim prilagodila besedilo. Eden izmed otrok je imel vlogo čarovnice, trije pa so nastopali z lutkami.

Besedilo je povzeto iz slikanice (Krempf, 2004).

ČAROVNICA (*prileti z metlo in se ustavi ob odru*):

»JU-HU-HU, ni lepšega kot izlet z metlo ob polni luni!«

VRANA: »KRA, KRA, KRA, ti si najbolj divja voznica leteče metle!«

ČAROVNICA: »Ne bodi ljubosumna, če letim hitreje od tebe. Raje ugani, kaj imam v torbi!«

VRANA: »Novo čarovniško palico??«

ČAROVNICA (*potegne iz torbe zvezdo*): »Ne, zvezdo imam, to je severna zvezda!

Pripela jo bom na vrh grajskega stolpa!«

VRANA: »Zvezde so od vseh, ne moreš jih imeti samo zase, vrniti jo moraš!«

ČAROVNICA: »Ne bom te poslušala, raje grem na grajski stolp!«

(*Odleti z metlo, pride do grajskega stolpa in išče zvezdo v torbi.*)

ČAROVNICA: »Zveezdica, kje si? Nič ne vidim, na nebu ni več zvezd, samo tema!«

SOVA: »HU-HU-HU, v tej temi ničesar ne vidim!«

ČAROVNICA: »Ne skrbi Olga, sedaj bom čarala ... ČARI-BARI-BUM ...

OJOJ, ČAROVNIJA NE DELUJE!«

MIŠKA: »Čarovnica Mica, a ti mogoče veš zakaj je tako temno? Takoj odčaraj temo!«

ČAROVNICA: »Saj bi, pa ne znam. Mogoče je imela prav sova Olga ...

Zvezde ne morem imeti samo zase ...«

(*Čarovnica odleti z metlo visoko in pripne zvezdo na nebo.*)

ČAROVNICA: »JU-HU-HU ... Zvezdice so se prižgale!

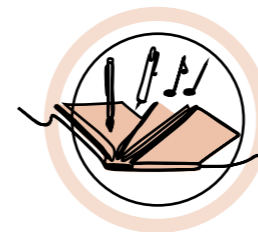
Nebo je sedaj svetlo, moj grad je sedaj najlepši daleč naokrog!«

Ta kratka dramatizacija je bila otrokom zelo všeč. Kar naprej so spraševali, da bi odigrali zgodbo. Spremenili so jo tudi v simbolno igro in tudi v prosti igri so se igrali, da so čarovnice in čarovniki.

Namig:

Krajša igrana predstava je na voljo tudi na naslednji povezavi <https://youtu.be/lazpvRZWMMO> (Koča pri čarovnici, 2017).

Otrokom lahko ponudimo tudi ogled igrane predstave, v kateri nastopajo odlično izdelane lutke.



Pesmica

Pesmica o čarovnici Mici je v priloženi zgoščenki. Otrokom je zelo všeč. Melodija je prijetna, besedilo je kratko, ponavljajoče, otroci si ga zapomnijo z lahkoto. Na željo otrok smo pesmico poslušali nešteto krat.

Glede na to, da so si sami otroci želeli večkratnega ponavljanja, sem si izmislila enostaven ples, saj otroci potrebujejo tudi dinamične dejavnosti, v katerih so lahko gibalno aktivni.

Pesmica v plesu

Otroci stojijo v krogu in se držijo za roke. Ko se začne melodija s petjem, stopijo za en korak v desno smer, in to po ritmu, ki ga narekuje melodija.

Ko pa se začne refren LA LA LA, otroci spremljajo ritem in enkrat ploskajo, drugič udarijo po kolenih.

Besedilo pesmice se ponovi še enkrat in otroci se spet držijo za roke ter stopajo po ritmu en korak v desno smer.

Pri drugi ponovitvi refrena LA LA LA hopsajo prosto po prostoru. V moji skupini nihče od 25 otrok ni znal hopsati. Nekateri so se tega kmalu naučili, kar precej pa jih je s tem imelo težave in so potrebovali kar nekaj časa, da jim je uspelo. To je tudi pokazatelj, da imajo današnji otroci slabo koordinacijo oz. jim primanjkuje gibalnih izkušenj. *Tudi telo mora biti v funkciji zgodbe, ker če ni (in je gibanje prevladujoče), jemlje pozornost in energijo pripovedi. Ko uskladimo glavo in telo, oba delata v isto smer.*

Tudi s to dejavnostjo so otroci usvojili celo vrsto novih besed, predvsem takih, ki so vezane na dele telesa in gibanje v prostoru.

Možnosti za medpodročno povezovanje je pri tej dejavnosti veliko, saj lahko v razne dejavnosti vpletemo še gibalne, glasbene, likovne in druge elemente. Vzgojitelj lahko dejavnosti prilagodi na podlagi lastne skupine, specifične in potrebne.



Čaranje klobukov in metle

Otrokom sem iz vrtčevske kuhinje prinesla ogromen lonec, v katerega sem skrila čarovniški klobuk. S pomočjo čarovniške palice z zvezdo (isto sem uporabila pri dramatizaciji zgodbe o čarovnici Mici) sem zapela tole pesem:

Italijanska pesem: Il canto delle streghe. Melodija je dostopna na naslednji povezavi: <https://youtu.be/02rxeeNEKSA>. Besedilo pesmi je v didaktične namene prevedla Ester Derganc.

Lonec postavimo v sredino kroga. Otroci stojijo v krogu in pojejo. Petje spremlja mimika (gl. posnetek).

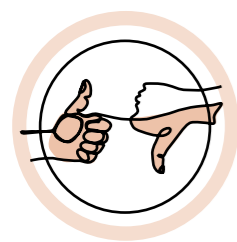
PLEŠEJO ČAROVNICE,
 ČAROVNIKI PA KUHAJO,
 SKUPAJ ČARAJO NAPOJ PROTI ZLOBNIM ZMAJEM,
 KUHAJ, KUHAJ SE NAPOJ,
 V LONCU JE ŽE VROČE,
 OGENJ, OGENJ, DAN IN NOČ, ČARAMO TAKO!
 BUUUUU!
 IN IZ LONCA SEM POTEGNILA ČAROVNIŠKI KLOBUK!

Klobuk damo enemu od otrok, ki postane čarovnik/čarovnica, in igra se po želji otrok ponavlja.

V naslednjih ponovitvah sem začarala še metlo, in sicer tokrat je bil lonec prazen. Ko so otroci vzkliknili BUUU, sem vrgla metlo v sredino kroga. Slednjo sem uporabila za drugo gibalno dejavnost, in sicer za plesno igro vroča metla.

Za glasbeno kuliso sem izbrala pesem Super mega čarovnija.

Otrokom povem, da je metla vroča in jo morajo čim hitreje podati sosednjemu otroku. Otroci stojijo v krogu. Ko zavrtimo glasbo, drug drugemu čim hitreje podajajo metlo. Otrok, ki dobi metlo v roke, ko je v pesmi na vrsti refren, mora takoj steči okrog lonca, ki je v sredini kroga, potem pa na svoje mesto in podati metlo naprej.



Otroci so vzljubili to zgodbo predvsem zaradi pestrega dogajanja, pri katerem igrajo glavno vlogo čustva. Raziskave dokazujejo, da je usvajanje in učenje jezika izredno učinkovito, predvsem ko otroci podoživljajo zgodbo s pozitivnimi občutki. Pri tej dejavnosti je ravno tako pomemben element dramatizacije, in sicer da damo vsem otrokom možnost, da zgodbo tudi sami odigrajo. Otroci se vživijo v dogajanje in raba jezika postane spontana.

Pomembno je, imajo vsi otroci možnost nastopiti, tudi tisti z zelo skromnim besediščem. Tem otrokom lahko priskočimo na pomoč, tako da jim pomagamo pri izgovorjavi besedila, saj so otroci pri nastopanju tudi čustveno soudeleženi. K nastopanju otrok ne silimo, če si tega ne želijo.



Fotografije izvedenih dejavnosti



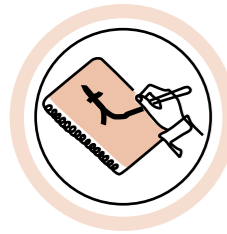
Slika 5. Otroci čarajo na temo Čarovnica Mica.



Slika 6. Otroci uprizarjajo zgodbo z lutko.



Slika 7. Otroci uprizarjajo zgodbo z lutko.

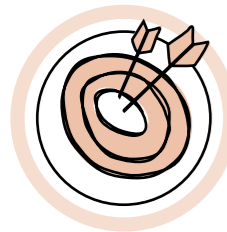


Veter (predpisalne dejavnosti – grafična poteza: vijuge)

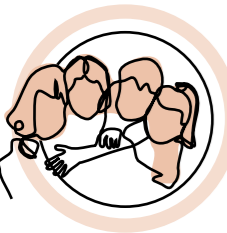
Jezikovne vzgoje v predšolskem obdobju ne pojmujejo zgolj kot spodbujanje govora in sporazumevalnih zmožnosti. Tudi najmlajši otroci se že v vrtcu seznanjajo s pisnim jezikom, predvsem s pomočjo slikanic in knjig.

Že v prvem starostnem obdobju nekateri zelo radi čečkajo, puščajo sledove in znake na listu. Spontano se sami ali v manjših skupinah igrajo namišljeno branje in pisanje. Nekateri otroci so zelo radovedni in že pri četrtem letu starosti kažejo živo zanimanje za pisne znake, predvsem za tiste, ki jih vsak dan lahko vidijo in opazujejo okrog sebe. Raziskave kažejo, da zgodnje spodbujanje porajajoče se pismenosti pospeši otrokov kasnejši bralni razvoj.

Vrtec je idealno okolje, v katerem otrokom ponujamo in omogočamo celostni razvoj, tudi na področju predbralnih in predpisalnih dejavnosti.



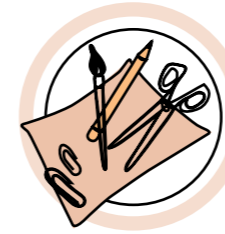
Glede na dejstvo, da so v skupini tako popolni začetniki kot tudi otroci, ki dobro obvladajo jezik, so cilji za posamezne skupine različni. Za popolne začetnike je glavni cilj, da se seznanijo z osnovnim besediščem, npr. veter, burja, trak, ventilator, propeler ipd. Za otroke, ki delno obvladajo jezik, je pri tej dejavnosti pomembna nadgradnja jezika. Za otroke, ki dobro obvladajo jezik, pa je glavni cilj, da poslušajo in se seznanijo z zahtevnejšimi jezikovnimi strukturami. Pri tej dejavnosti usvojijo potezo vijug kot grafični zapis.



V vsakdanji praksi opažam, da so danes otroci vse bolj okorni in motorično manj spretni. Za idealen razvoj predbralnih in predpisalnih sposobnosti pa morajo otroci zaznati lastno telo, usvojiti telesno shemo in prostor, ki jih obdaja, velikost in položaj predmetov v prostoru, šele nato pa lahko razvijejo sposobnost orientacije tudi na listu.

Izredno pomembno je, da v predšolskem obdobju razvijamo spretnosti, kot so vidno in slušno zaznavanje in razločevanje, orientacijo na telesu in v prostoru. Otrokom ponujamo raznolike grafomotorične dejavnosti, ki bodo pripomogle k razvoju grobe in fine motorike. Z ustreznimi dejavnostmi otroci uzaveščajo grafične poteze in pridobivajo pravilno držo telesa in pisala. Ob vseh teh dejavnostih otroci neposredno usvojijo veliko novih izrazov, ki jih v dejavnostih uporabljajo in utrjujejo.

Dejavnost sem izvajala v starostno mešani skupini od treh do šestih let, v kateri je bilo 25 otrok. Dejavnost izvajamo v igralnici, telovadnici in zunanjih prostorih in poteka od enega do štirih tednov.



Za dejavnost potrebujemo rute, trakove, ventilator, padalo, plastične cevi, CD-predvajalnik.



Otroke sem motivirala, tako da sem jih peljala na sprehod v naravo, in sicer na dan, ko je zunaj pihal precej močan veter. Dejavnosti sem začela izvajati proti koncu novembra in trajale so približno štiri tedne. Temperatura je bila takrat nizka in v takih razmerah je veter spodbudil opazovanje in izvajanje dejavnosti na prostem. Zunaj sem največjo pozornost posvetila učenju s pomočjo čutil, saj sem želela, da bi otroci zaznali veter z lastnim telesom in čutili.

Otroci so najprej opazovali veter; kako se majejo veje dreves ob vsakem sunku, kako pada listje z dreves, ko zapiha, kako zapleše listje na tleh, vsakič ko veter zapiha močneje, kako se upogiba trava v vetru.

Sledilo je poslušanje. Otroci so poslušali, kako se veter oglašča. Ugotavljali so, kakšna je razlika v zvoku, ko so zunaj močni sunki ali ko je v naravi tišina. Sami so poskušali ponazoriti enak zvok s pomočjo pihanja.

Na koncu smo preizkusili še veter na lastnem telesu. Na dan, ko je pihala burja, smo začutili, kako nam veter piha v obraz, lase, roke. Vsak otrok si je polizal kazalec in z njim občutil veter na lastnem prstu. Eden izmed otrok je povedal, da se mu je veter zavil okrog prsta.

S pomočjo teh dejavnosti so se otroci neposredno seznanili z novim besediščem. Naučili so se predvsem veliko izrazov, ki opisujejo veter, izražali so občutke in poimenovali dele telesa.

Dejavnosti na prostem

Na Primorskem imamo srečo, da v hladnejših mesecih piha burja tudi več dni zaporedoma, zato sem dejavnosti načrtovala in izvedla na prostem.

- Zunaj sem vsakemu otroku dala večjo ruto in otroci so opazovali, kako ruta plapolala v vetru.
- Na prostem smo se igrali s trakovi, ki jih navadno uporabljamo za ritmično gimnastiko.
- Na dvorišču smo, ko je pihala burja, razprli veliko padalo in opazovali, kako se giba v vetru.
- Ob dejavnostih s padalom sem predvajala klasično skladbo Trepak (Hrestač) skladatelja P. I. Čajkovskega (<https://www.youtube.com/watch?v=SueEttuiqds>). Otroci so ob lastnem doživljanju ritma dvigovali in spuščali padalo ob skladbi.

Med dejavnostmi so otroci usvojili nove izraze za poimenovanje pripomočkov, ki smo jih uporabili pri raznih dejavnostih. Spoznali so tudi nove izraze za opisovanje teh predmetov v neposredni uporabi.

Dejavnosti v prostoru

Zaznavanje vetra na lastnem telesu in v prostoru

Veter smo v igralnici ponazorili s pomočjo ventilatorja. Na zunanjo mrežo, ki pokriva propelerje, sem privezala nekaj barvnih trakov, tako da so lahko otroci videli, kako trakovi plapolajo v vetru (podobno kot pri dejavnosti s trakovi, ki so jo otroci že preizkusili na odprtem). Prav tako so otroci pred ventilator nastavili obraz, lase, roke, prste, da so lahko začutili in zaznali moč vetra.

Ponovno sem uporabila glasbeno kuliso, skladbo Trepak, zato da so lahko otroci zaplesali vsak s svojo ruto, s trakovi, ponovila pa sem tudi dejavnost s padalom. V večnamenskem prostoru je skupina otrok legla pod padalo, druga skupina pa je zibala padalo v ritmu, ki ga je narekovala skladba. Otroci pod padalom so lahko na tak način začutili veter.

Glasbeno igro smo ponavljali večkrat in otroci so menjali vloge. Najprej so ustvarjali veter s pomočjo padala, nato so legli podenj in so veter lahko začutili.

Veter smo ponazorili tudi s plastično cevjo, dolgo približno 50 cm, ki jo sicer uporabljajo električarji. Cev držimo z eno roko visoko nad glavo in jo z zapestjem močno vrtimo v eno smer. Cev bo ponazorila zvok vetra, vendar moramo paziti, da ne bi prišlo do poškodb, saj lahko z močnejšim zamahom te cevi otrok udari sovrstnika, ki mu stoji ob strani. Najbolje je uporabiti samo dve cevi, otroka pa naj stojita daleč stran drug od drugega in daleč od ostalih otrok. V tem delu so otroci sledili navodilom in opozorilom, usvajali besedišče in aktivno sodelovali v igrah, v katerih so ponazarjali veter.

Otrokom sem ponudila ptičje perje, ki sem ga kupila po spletu. Otroka sta s cevjo delala veter, ostali pa so dobili vsak po eno pero. Perje so pihali v zrak, paziti pa so morali, da ne pade na tla. Otroci so se zelo zabavali pri tej dejavnosti in ponovili smo jo večkrat. S ponavljanjem so postajali zelo spretni in nekaterim je uspelo obdržati perje v zraku dalj časa.

Po večkratnih ponovitvah dejavnosti in predvsem na željo posameznih otrok sem otrokom ponudila manjšo površino, na kateri so lahko upodabljali veter na različne načine, šele nato sem jim ponudila list.

Veter so otroci začeli risati s prstom po koruzni moki v večji plastični posodi. Veter so ponazarjali tudi z risanjem s prstom po vodi in s pihanjem v slamico po vodni površini. Tako so videli, kako nastanejo valovi na vodni površini. Prav tako so začeli oblikovati veter v obliki vijug s tršim plastelinom, nato z mehkejšim, s slanim testom, kinetičnim peskom in tanjšimi vrvicami, trakovi in nitkami volne.

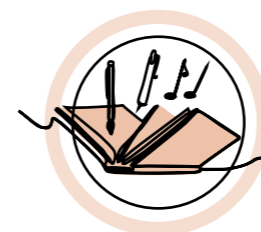
Ko je v skupini več otrok, jih porazdelimo po raznih mizicah, nato pa prehajajo od mize do mize, da vsi preizkusijo oblikovanje vijug s pomočjo različnih materialov.

Otroci tako podoživljajo vsebino s ponujenimi dejavnostmi, usvajanje in bogatenje besedišča pa je spontano, saj si otroci želijo sodelovati, opisujejo občutke in sporočajo, kaj so opazili. Najučinkoviteje je, da se po dejavnosti z otroki pogovorimo in jih vprašamo, kaj so delali, kaj so opazili, kakšni so bili njihovi občutki. Če imamo skupino otrok, ki ima še zelo skromno besedišče, moramo odrasli voditi in usmerjati pogovor, saj tudi otroci, ki še ne govorijo jezika, želijo aktivno sodelovati.

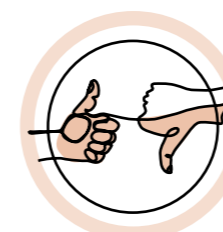
Veter na listu

Po večkratnem ponavljanju vseh predstavljenih dejavnosti so bili otroci dovolj spretni za upodabljanje vijug tudi na listu. Pred tem sem jim ponudila veliko belo tablo, na katero so lahko upodabljali z riši-briši flomastri različne vijuge. Nato so vijuge upodabljali še na list formata A3.

Pri tej dejavnosti lahko uporabljamo različne likovne tehnike in pripomočke, kot so čopiči z vodenimi barvami, risanje s prsti, trganje papirja v obliki vijug, nizanje in lepljenje različnih stročnic, manjših testenin ipd. Tu lahko torej uporabljamo vse znanje, predvsem pa domišljijo, ki jo imamo vzgojitelji na likovnem področju.



Odlična je medpodročna povezava med jezikovno in likovno vzgojo. Otroci tako pridobijo veliko novih izrazov, tako s poimenovanjem materialov kot pripomočkov, ki jih lahko uporabljamo pri likovnih dejavnostih. Dejavnost ponuja priložnost za medpodročne povezave na področju naravoslovja, gibanja, plesne in glasbene vzgoje.



Pri vseh predstavljenih dejavnostih so bili otroci zelo aktivni in pozorni, predvsem pa so bili ves čas dejavni. Spoznali so veliko novih besed za poimenovanje raznih predmetov in opisovanje raznih dejanj. Razvili so motorične spretnosti. V delo sem vključila tudi glasbene in likovne elemente in poskrbela za medpodročne povezave. Najučinkoviteje je bilo, da so se otroci učili in usvajali besedišče ob konkretnih izkušnjah, na lastnem telesu in udejanjili, kar so sami doživeli.



Fotografije izvedenih dejavnosti



Slika 8. Otroci ugotavljajo smer vetra.

Literatura¹



Slika 9. Otroci preizkušajo in opazujejo gibanje rekvizita v vetru.



Slika 10. Otroci opazujejo gibanje trakov v vetru.



Slika 11. Otroci rišejo gibanje trakov v vetru v pladnju z zdrobom.



Slika 12. Otroci pretikajo vzorec vijuge.

- Castello, M. (2015). *Orsi grossi e bruni siam, bailes para niños – kids dance/kinder tanz/ school dance*. <https://www.youtube.com/watch?v=bbxRo02V-tc>.
- Coccole Sonore (2016). *Il canto delle streghe*. <https://youtu.be/02rxeeNEKSA>.
- Koča pri čarovnici (2017). *Igrana lutkovna predstava Čarovnica Mica in severna zvezda*. <https://www.youtube.com/watch?v=lazpvRZWMM0>.
- Krempl, U. (2004). *Čarovnica Mica in severna zvezda*. Studio hieroglif.
- Rosen, M. (2015). *Lov na medveda*. Mladinska knjiga.

¹Grafomotorične dejavnosti sem zbrala in objavila v obliki treh delovnih zvezkov, in sicer:

Derganc, E. (2018). *Rišem, brišem in packam (starost 3–4)*. ZTT.

Derganc, E. (2018). *Od črte do črke: predopismenjevalne vaje za razvoj grafomotoričnih sposobnosti in spretnosti (starost 4–5)*. ZTT.

Derganc, E. (2019). *Od črte do črke. Igrivo iz vrtca v prvi razred (starost 5–6)*. ZTT.

Delovni zvezki vsebujejo tudi strani riši-briši, zato da lahko otroci ponavljajo isto grafično potezo nešteto krat. Poleg delovnih zvezkov je na voljo tudi priročnik, ki ga je napisala dr. B. Baloh, v katerem je natančno opisan proces zgodnjega učenja in razvoja predbralnih in predpisalnih spretnosti. Delovni zvezki in priročnik so na voljo na naslednji povezavi: www.buca.si.

PREDSTAVITEV AVTORIC

Izr. prof. dr. Barbara Baloh je izredna profesorica za didaktiko slovenščine na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Njeno raziskovalno in pedagoško delo na področju didaktike slovenščine se navezuje na razvoj didaktičnih pristopov učenja in poučevanja slovenščine v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju. Ukvarja se z jezikovnimi in sociolingvističnimi vidiki razvoja otrokovega govora, predvsem s pripovedovanjem otrok v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju v enojezičnem in večjezičnem okolju, z učenjem in poučevanjem slovenščine kot maternega, drugega in tujega jezika, s predopismenjevanjem in opismenjevanjem v enojezičnem in večjezičnem okolju in z vprašanji, povezanimi z razvijanjem jezikovne zmožnosti v prvem in drugem jeziku. Znanstvena in strokovna spoznanja objavlja v tujih in domačih strokovnih in znanstvenih revijah. Aktualne so predvsem njene objave, v katerih obravnava razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenščini, ustvarjalnost v jeziku, pripovedovanje v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju.

Doc. dr. Eda Birsa je docentka za didaktiko likovne vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem v Kopru. Njeno raziskovalno delo je usmerjeno predvsem v proučevanje medpredmetnega povezovanja, še posebej likovnih vsebin z vsebinami drugih predmetnih področij. Raziskovalna spoznanja glede načrtovanja in izvajanja povezav pri pouku likovne umetnosti objavlja v številnih domačih in tujih znanstvenih revijah in monografijah. Aktivno sodeluje na znanstvenih sestankih tako v Sloveniji kot v tujini in se redno strokovno izpopolnjuje na različnih seminarjih. Svoja spoznanja širi na izobraževanjih, ki so organizirana za vzgojitelje in učitelje na domačih tleh in v tujini. Različna raziskovalna vprašanja s področja likovne umetnosti in likovne didaktike je obravnavala med sodelovanjem na številnih mednarodnih in domačih projektih.

Renata Padovan je diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok. Trenutno je zaposlena v vrtcu s slovenskim učnim jezikom Elvire Kralj v Trebčah. Od nekdaj jo je zanimalo delo z otroki, ki izhajajo iz različnega jezikovnega in kulturnega okolja, zato se je na tem področju tudi veliko dodatno izobraževala. Za diplomsko delo, v katerem je predstavila vzgojno delo v romskem vrtcu v Novem mestu, je leta 1994 prejela študentsko Prešernovo nagrado. Sodobne didaktične pristope in metode za spodbujanje jezikovnega razvoja v jezikovno heterogenem in večkulturnem okolju je spoznavala in razvijala v okviru različnih izobraževanj in izpopolnjevanj, izvajala je izobraževanja za vzgojitelje v Sloveniji in zamejstvu in za študente pedagoške fakultete. Sodelovala je v več projektih, ki jih je vodil ZRSŠ, in v mednarodnih projektih v okviru Intereg III a, v katerih je ovrednotila pomen dvojezičnosti in sodelovanja med slovensko in italijansko manjšino. Objavila je več strokovnih člankov, v zadnjem obdobju pa se posveča predvsem razvijanju didaktičnih strategij za pripovedovanje v večjezičnem in večkulturnem okolju.

Sara Burolo je bila vzgojiteljica v otroških vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Trstu do upokojitve v letu 2020. Ves čas si je prizadevala strokovno delovati na področju predšolske vzgoje v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji, zato je nadgrajevala svojo profesionalno pot s stalnim strokovnim izobraževanjem, zlasti z izobraževanjem na temo otrokovega govora in predopismenjevanja v večjezičnem okolju. V svoji bogati pedagoški karieri je med drugim napisala šest krajših zgodb za otroke, ki jih je predvajal slovenski program Radia Trst A v oddaji Pravljice za dobro jutro. Aktivno je sodelovala v raznih strokovnih projektih in nalogah, kjer velja še posebno izpostaviti sodelovanje z ZRSŠ. V zadnjih letih se je ukvarjala s pripovedovanjem pravljic na popoldanskih delavnicah Pikijeve ustvarjalnice, ki so jih po pouku obiskovali mlajši šolarji in malčki iz vrtca.

Ester Derganc je po poklicu vzgojiteljica. Že 30 let je zaposlena v vrtcu s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Nenehno skrbi za lastno profesionalno rast, veliko se izobražuje doma in v tujini. Več let se je posvetila izobraževanju na področju zgodnjega usvajanja in učenja jezikov. Vključena je bila v slovenske in italijanske projekte. Za projekt Jeziki 2000 (zgodnje poučevanje angleščine kot jezik 3) je leta 2004 prejela evropsko priznanje Label 2004 (bela knjiga jezikov). Kar nekaj let je poučevala angleščino kot J3 v vrtcih in šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji, slovenščino na italijanski osnovni šoli in italijanščino v slovenskem vrtcu na Obali. Tudi danes vodi projekte in delavnice za vključevanje neslovenskih otrok v vrtce in osnovne šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Na to temo je objavila več strokovnih člankov tako v Sloveniji kot v Italiji.







Projekt Izzivi medkulturnega sobivanja sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

www.medkulturnost.si