

# Izkustveni in sodelovalni pristop poučevanja italijanščine kot J2 za trajnostno družbo prihodnosti: primer ustnega sporočanja in sporazumevanja v petem razredu slovenskih osnovnih šol na dvojezičnem območju

**Vesna Vojvoda Gorjan**

*OŠ Elvire Vatovec Prade*

*vesna.vojvoda@os-ev-prade.si*

V pričujočem članku predstavljamo izkustveni in sodelovalni pristop poučevanja italijanščine kot J2, ki ga izvajamo pri pouku J2 v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre. Izhajamo iz predpostavke, da neformalno poučevanje drugega jezika na šoli poteka tudi na hodniku, ko učenec svojo »maestro« pozdravi v italijanščini. Poudarek je na rabi jezika v procesu poučevanja. V uvodu smo pregledali učni načrt ter dokument Dodatek k SEJU, ki narekuje izvajanje pouka italijanščine kot J2 v osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom na dvojezičnem območju. Raziskave potrjujejo, da so »jezikovni in kognitivni procesi učenja drugega jezika pri mlajših otrocih večinoma podobni procesom prvega jezika« (Brown, 2000, str. 75). V razredu, kjer učitelj sproščeno poučuje v ciljnem jeziku, učenec razvije zmožnost posnemanja ter avtonomije uporabe istega jezikovnega koda. Pri takem pristopu smo v 5. razredu zaznali večji spontani jezikovni odziv v drugem jeziku kot v skupinah, kjer učitelj uporablja klasično slovnično-prevajalsko metodo. Podatke za raziskavo smo zbirali v slovenskih osnovnih šolah na dvojezičnem območju slovenske Istre. Da bi ugotovili razlike v jezikovnih zmožnostih v italijanščini, so učenci ob začetku in koncu šolskega leta pisali test ter sodelovali v intervjuju. Za analizo podatkov je bila ključnega pomena učiteljeva raba jezika pri pouku. V eksperimentalno skupino (ES) smo vključili oddelke, kjer je učitelj uporabljal pretežno italijanščino, v kontrolno skupino (KS) pa oddelke, kjer je učitelj uporabljal pretežno slovenščino. V raziskavi smo opravili kvantitativno in kvalitativno analizo pridobljenih podatkov. Z ugotovitvami spodbujamo učitelje italijanščine kot J2 k aktivni rabi ciljnega jezika pri pouku ter vključitev učencev v avtentično dvojezično okolje.

*Ključne besede:* italijanščina kot J2, didaktika poučevanja, izkustveni pristop poučevanja, raba ciljnega jezika, sporazumevalna zmožnost



© 2025 Vesna Vojvoda Gorjan

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-538-2.18>

## Uvod

Koreniti preobrat v razvoju glotodidaktike TJ/J2<sup>1</sup> predstavlja razvoj naravnega pristopa in neposredne metode. V poznih 70. in zgodnjih 80. letih prejšnjega stoletja sta jo razvila Stephen Krashen in Tracy Terrell, in sicer metodo poučevanja, imenovano naravni pristop. Ta spodbuja naravno usvajanje jezika in poudarja komunikacijo (Mezzadri, 2015, str. 30).

Raziskave potrjujejo, da so »jezikovni in kognitivni procesi učenja drugega jezika (J2) pri mlajših otrocih večinoma podobni procesom prvega jezika« (Brown, 2000, str. 75). Ellen Bialystok (1997) se v svoji raziskavi posveča občutljivemu obdobju (angl. *sensitive period*) usvajanja drugega jezika. Raziskovalka meni, da starost ni ključna pri usvajanju drugega jezika; na ta proces ključno vpliva izpostavljenost temu jeziku. Po pregledu do tedaj opravljenih raziskav zaključí, da ni mogoče opredeliti, kaj ključno vpliva na usvajanje jezika (Bialystok, 1997, str. 116). V kasnejših objavah razmišlja o možnosti, da so otroci preprosto boljši v usvajanju drugega jezika zaradi možganov (druška nevrnska organizacija), ki jim omogočajo učenje jezika. V ospredje poleg kritičnega obdobja postavlja tudi družbene dejavnike, ki spremljajo usvajanje drugega jezika pri otroku (spodbudno učno okolje, poenostavljen vnos, izobraževalne možnosti, sodelovalno učenje z vrstniki) (Bialystok in Hakuta, 1999, str. 176–178).

Widdowson se v svojem delu sprašuje, katerega jezika naj se otrok najprej uči in katera specifična znanja mora imeti učitelj jezika. »Vse kar potrebujete, je znanje jezika in zdravo pamet« (Widdowson, 2003, str. 1). Avtor meni, da ne glede na številne razprave prevladujoča ostaja pedagogika enojezičnosti (str. 159). Vsled dejstvu, da je izpostavljenost TJ/J2 najhitrejša metoda usvajanja drugega jezika, so mnogi prepoznali prednosti rabe TJ/J2 pri jezikovnem pouku. Tako je npr. Macaro (2011, str. 531) prepričan, da »poučevanje, ki v celoti poteka preko ciljnega jezika, omogoča učečemu se nepredvidljivo izkušnjo in razvija lasten vgrajeni jezikovni sistem«. Učitelj je v razredu tisti, ki učečim se ponudi možnosti uporabe ciljnega jezika ne le v procesu poučevanja, temveč tudi v upravljanju razrednih dejavnosti (Chaudron, 1988). Tudi Turnbull (2001, str. 532) meni, da je treba učeče se izpostaviti ciljnemu jeziku, predvsem ko ti nimajo možnosti izpostavljenosti temu jeziku izven razreda. Brown (2000, str. 40) meni, da je učiteljev pogled na jezikovno pedagogiko izjemnega pomena; učiteljev pristop do jezikovne metodologije poučevanja je teoretično racionalen in vpliva na vse, kar učitelj v razredu naredi, tudi na izbiro jezika.

»Sodobni pouk drugega jezika temelji na načelih komunikacijskega pri-

<sup>1</sup> V besedilu uporabljamo kratice J1 za prvi jezik, J2 za drugi jezik ter TJ za tuj jezik.

stopa in humanistično-afektivnih pristopov k učenju in poučevanju jezikov» (Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011, str. 30). Učenec mora uporabljati jezik v raznolikih kontekstih. Komunikacijski pristop pri pouku lažje aplicirajo učitelji, ki so naravni govorci, saj zlahka tolmačijo tudi slovnična pravila v J2. Nenaravni govorci se pri razlagi slovnice zatekajo k J1 in s tem izgubljajo dragocene trenutke izpostavljenosti J2 (Brown, 2000, str. 242).

Podobno sta pozitivne plati komunikacijskega pristopa s frekventno rabo J2 izpostavila Lynne Meiring in Nigel Norman. Učiteljem svetujeta, da učečim se pomagajo premostiti težave v nerazumevanju besedišča tako, da uporabijo govorico telesa in navodila, ki učečim se omogočijo več rabe ciljnega jezika (Meiring in Norman, 2002, str. 31–33). Carmel Mary Coonan jezik predstavlja kot sredstvo, s katerim prenašamo sporočilo (it. *lingua veicolare*). Avtorica meni, da mora jezik potemtakem služiti poučevanju in usvajanju nejezikovnih vsebin. V svojih raziskavah potrjuje pozitivne rezultate dela s konceptom CLIL (iz angl. *Content and Language Integrated Learning*), ki prispeva k visoki stopnji usvajanja jezika (Coonan, 2012). Nives Zudič Antonič (2011, str. 68) znotraj procesa poučevanja poudarja sporazumevanje, razvijanje medkulturne zmožnosti in povezovanje znanja. Prav tako Balboni (2015, str. 349–350) opozori na posameznikove zmožnosti in sposobnosti, ki lahko tandem ali skupini pomagajo pri določeni nalogi; ključno spremembo v učnem pristopu pripisuje svetovnemu spletu, ki od leta 1994 dalje omogoča pogovor z naravnimi govorci, dostop do pesmi, besedil, videoposnetkov v italijanščini. Anna Cilimberti (2012, str. 512) predlaga raziskovanje lastne didaktike poučevanja (it. *la ricercazione*) ter spodbuja k uvedbi novih pedagoških pristopov.

### Pregled učnega načrta (2011) ter Dodatka k SEJU (2023)

V pričajučem poglavju smo pregledali temeljni evropski dokument, ki narekuje načine poučevanja TJ/J2 v evropskem prostoru, ter slovenske dokumente, ki podajajo usmeritve za poučevanje drugega uradnega jezika, tj. italijanščine, na dvojezičnem območju slovenske Istre. Prenova učnih načrtov v Sloveniji od leta 2021 temelji na evropskih dokumentih, med katere sodi t. i. Dodatek k Skupnemu evropskemu jezikovnemu okviru (SEJU), ki ga je Svet Evrope izdal aprila 2020 (pod naslovom *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume*), Zavod za šolstvo Republike Slovenije pa prevedel in izdal v Sloveniji (2023).

### Naravni pristop in aktivno usvajanje jezika

Dodatek k SEJU podpira naravni pristop in aktivno usvajanje jezika. V ospredje postavlja posameznika, ki uporablja/uvaja nov jezik, je družbeno aktiven

in opravlja aktivno vlogo v procesu usvajanja. Z naravnostjo k aktivni vlogi učečega se v procesu usvajanja jezika se torej oddaljujemo od klasičnega usvajanja jezikovnih struktur, da bi učečemu se ponudili naloge iz realnega življenja.

Pristop je osredinjen na dejavnosti, ki jih učeči se lahko opravi ali jih je zmožen opraviti (Svet Evrope, 2023, str. 22). Učni načrt navaja, da »izpostavljenost drugemu jeziku, možnosti in potrebe po njegovi rabi omogočajo, da se učenci učijo jezika tudi naravno, v življenjskem okolju« (Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011, str. 4). Opredelitev predmeta daje poseben poudarek zgodnjemu učenju italijanščine, ki »[s]e zato začne že v prvem razredu osnovne šole in se nadaljuje do splošne oziroma poklicne mature« (str. 4) ter obenem »[s]ledi sodobnim usmeritvam, tako da temelji na pristopu, po katerem jezik opredeljujemo kot sredstvo za sporazumevanje« (sporazumevalni vidik) (str. 4). Obe navedbi torej učitelja spodbujata in usmerjata v naravno učenje jezika, ki je podobno usvajanju materinščine.

### ***Učenec/uporabnik jezika prevzema vlogo družbenega agensa***

Dodatek k SEJU (Svet Evrope, 2023) v povezavi z akcijsko naravnanim pristopom ne predpisuje nobenega posebnega didaktičnega pristopa, ne določa obravnave jezikovnih struktur ali umetnostnih besedil in tudi ne ponuja odgovora o najprimernejšem načinu spremljanja napredka učečega se. Inovativen pristop SEJA predstavlja učečega se kot uporabnika jezika in družbenega akterja. Jezik je sredstvo sporazumevanja, in ne predmet, ki se ga je treba učiti. Prav zato SEJO predlaga analizo potreb učečih se, uporabo opisnikov »kaj znam/zmorem narediti« in uporabo komunikacijskih nalog.

### ***Aksijsko naravnani pristop***

SEJO se ukvarja s tem, kaj v praksi pomeni pristop, ki je aksijsko naravnani (angl. *action-oriented approach*). Pri takem pristopu so ključne naloge (angl. *tasks*), pri katerih osnovni cilj ni jezik, temveč nek drugi produkt (organizirati praznovanje rojstnega dne, pripraviti plakat, blog, organizirati potovanje ...). Učeči se naj bi deloval v manjši skupini, kjer vsak prispeva po svojih zmožnostih in si pomaga s poznavanjem drugih jezikov. To je priložnost za interakcijo in razvijanje medkulturnosti, tako kot se to odvija tudi v sodobni družbi (Svet Evrope, 2023, str. 28). Trenutno dogajanje v družbi narekuje intenzivno rabo ciljnega jezika v razredu, kjer se učeči se ne uči o jeziku, temveč ga uporablja. Ob rabi zaznava razlike in podobnosti med jeziki, kjer je velik poudarek na večjezičnosti.

### ***Interakcija med učečimi se omogoča razvijanje raznojezične in raznokulturne zmožnosti***

Z akcijskim pristopom prihaja do interakcij med učečimi se in učiteljem ter pomembnih interakcij med učečimi se, ki delajo v manjših skupinah ali v paru. Komunikacija je večsmerna in namenjena utrjevanju vzorcev ter posredovanju. SEJO usmerja v oblike poučevanja, ki posamezniku ali skupini dovoljujejo, da preko različnih jezikov razume kontekst obravnavane tematike. Obenem ponovno usmerja v implementacijo igre v razredu in uporabo alternativnih oblik izražanja, kot sta obrazna mimika ter gestikulacija (Svet Evrope, 2023, str. 28).

### ***Izkustveni in sodelovalni pristop poučevanja italijanščine kot J2***

Analiza obstoječih dokumentov, ki narekujejo pristop poučevanja J2 na dvojezičnem območju slovenske Istre, poudarja rabo ciljnega jezika v razredu. Izkustveni in sodelovalni pristop temelji na naravnem pristopu poučevanja J2 in povsem sledi sodobnim usmeritvam tujejezikovnega pouka. V pristopu, ki ga opisujemo, je ključen učitelj, ki zagotavlja pogoje za karseda avtentično izkustveno usvajanje J2. Učitelj J2 aktivno uporablja ciljni jezik v vseh segmentih učnega procesa. Njegov govor je podprt s slikovnimi in z avdioprikazi, njegovo orodje pa postaneta mimika in gestikulacija. Z izraznostjo učencem pomaga pri razumevanju in uporabi slišane. Za učenca je ta aktivna naravnost učitelja zgled, ki mu sledi in ga želi posnemati. Tudi sam se trudi gestikulirati in uporabljati obrazno mimiko, da bi bil razumljen. Zatekanja k materinščini je manj; spodbuja se rabo ciljnega jezika v konkretni situaciji.

Akcijsko naravnani pouk je dinamičen in zahteva vključenost vseh učencev. Pogosta oblika dela je delo v paru in skupini. Tako prihaja do timskega dela, izmenjave mnenj ter priprave skupnega izdelka, projekta. Na tak način uresničujemo sporazumevalne jezikovne dejavnosti in strategije, ki jih narekuje nov Dodatek k SEJU (Svet Evrope, 2023, str. 46). Učenci v paru ali skupini bolj spontano in individualizirano uresničujejo dejavnosti ter strategije sprejemanja, interakcije, tvorjenja in posredovanja. Za uresničitev nalog iz realnega življenja (rojstnodnevna zabava, potovanje ...) sta potrebna sodelovanje in vključevanje vseh članov, tako kot v sodobni evropski družbi.

Izkustveni in sodelovalni pristop učitelju narekuje vključevanje v sodobne projekte, v katere lahko vključi učence in njihove potrebe. Znotraj projekta Eduka 1 in 2 (projekt Interreg med Slovenijo in Italijo) za vzgajanje k različnosti in medkulturnosti smo oblikovali ter preizkusili didaktično igro Čezmejni valovi/Le onde transfrontaliere (Baloh idr., 2019). V okviru čezmejne didaktike smo oblikovali spletno didaktično igro, ki omogoča spoznavanje čezmejnega

prostora in osmišlja pouk J2. Barbara Baloh in Silva Bratož (2020) menita, da se učinkovito učenje dogaja v procesu sodelovanja, skupnega načrtovanja in skupinskega dela. Sugerirata premislek o lastni pedagoški praksi in oblikovanju dejavnosti tako, da so otroci akterji učnega procesa.

Implementacija igre v razredu je nujna, ker je otrokova primarna dejavnost. Igro lahko uporabimo vsako učno uro v različne namene. Lahko služi za utrjevanje usvojenih vzorcev tako, da učenci v skupini na list zapišejo odgovor, nato odgovor v omejenem času pokažejo. Z dodanim elementom tekmovanja sta motivacija in aktivnost pri delu še večji. V razredu lahko dodamo igre, ki vsebujejo gibalne elemente. Tako lahko po obravnavanem besedilu preverimo razumevanje s štafetno igro, kjer učenci tečejo do plakata in nanj zapišejo odgovor. Nato predajo pisalo naslednjemu učencu, ki opravi isto in se čim prej vrne v skupino. Namen opisanih dejavnosti sta aktivacija učencev ter razvijanje občutka odgovornosti do lastnega znanja. V naslednjih fazah učenec spremlja svoj proces usvajanja in ga s samoregulacijo ter samoevalvacijo reflektira in izboljšuje. Pri naslednjih učnih urah želi biti v dejavnosti igre še aktivnejši in še bolje sodelovati s sošolci. To njegovo motivacijo dviguje bolj kot učiteljeva navodila.

Bistveno sporočilo Dodatka k SEJU je zagotovo uporabni vidik jezika in ne slovnično brezhibna raba TJ/J2. »Sodobni pouk drugega jezika temelji na načelih komunikacijskega pristopa in humanistično-afektivnih pristopov k učenju in poučevanju jezikov« (Svet Evrope, 2023, str. 28). Raba je tista, ki učenca usmerja v induktivno razumevanje pravil in v samorefleksijo ter izboljševanje lastnih ustnih in pisnih izdelkov. To znanje je trajnostnejše in učencu prinaša konkretne koristi, saj ga lahko spontano uporabi v situaciji iz resničnega življenja (prijatelju iz sosednje dežele lahko napiše spletno sporočilo, razume vsebino spletne strani ...). Uporabnost osmišlja pouk in pomaga pri aktivaciji učenca za proces učenja. »Če torej na učence gledamo kot na uporabnike jezika, to pomeni, da pri pouku čim več uporabljamo ciljni jezik – gre za učenje rabe jezika in ne le za učenje o jeziku« (Svet Evrope, 2023, str. 28).

## Raziskava

### *Namen in cilj raziskave*

Z empirično raziskavo smo želeli ugotoviti, ali izpostavljenost ciljnemu jeziku pri pouku italijanščine kot J2 vpliva na razvoj sporazumevalnih zmožnosti v tem jeziku. V ta namen smo opravili raziskavo pri učencih petega razreda (od 10. do 11. leta starosti). Gre za kombinirano uporabo kvalitativnih in kvantitativnih metod v eni sami raziskavi. Vsi podatki so bili zbrani pri različni ciljni populaciji v enem šolskem letu, torej gre za transverzalno raziskavo.

### **Kontekst raziskave**

Z raziskavo smo primerjali pristope poučevanja pri pouku J2. Natančneje je bila naša pozornost usmerjena v rabo jezika v procesu poučevanja. Raziskavo smo opravili v polovici slovenskih osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom, ki se nahajajo na narodno mešanem območju slovenske Istre. Te šole izvajajo prilagojen predmetnik, ki jim določa obvezno poučevanje drugega jezika v obsegu dveh ur tedensko. Podrobneje smo preučili vpliv rabe slovenščine oz. italijanščine pri pouku na sporazumevalno zmožnost v tem jeziku.

### **Hipoteza in raziskovalna vprašanja**

Na osnovi teoretske podlage smo postavili naslednji raziskovalni hipotezi, ki smo ju preverjali v kvantitativnem in kvalitativnem delu raziskave:

- H1 Eksperimentalna skupina učencev, ki se italijanščine kot drugega jezika uči tako, da učiteljica v procesu poučevanja uporablja pretežno J2 (italijanščino), bo v enem šolskem letu dosegla višje ustne ocene pri predmetu italijanščina na področju govornega sporočanja in sporazumevanja oz. boljše rezultate pri intervjuju, ki preverja govorno sporazumevanje in sporočanje.
- H2 Eksperimentalna skupina učencev, ki se italijanščine kot drugega jezika uči tako, da učiteljica v procesu poučevanja uporablja pretežno J2 (italijanščino), bo dosegla boljše rezultate na področjih slušnega razumevanja, bralnega razumevanja ter pisnega sporočanja.

Da bi dokazali ali ovrgli predlagani hipotezi, smo si zastavili sledeča raziskovalna vprašanja:

1. Kakšne so razlike v sporazumevalni zmožnosti učencev, ki so pri pouku izpostavljeni pretežno slovenščini oz. J2 (italijanščini)?
2. Ali so rezultati eksperimentalne skupine statistično pomembni za vsa področja sporazumevalne zmožnosti?
3. Katera področja sporazumevalne zmožnosti izstopajo s svojimi rezultati (slušno razumevanje, govorno sporočanje, govorno sporazumevanje, pisno sporočanje, bralno razumevanje)?

### **Vzorec**

Vzorec, ki je zajet v raziskavo, upošteva stvarne okoliščine izvajanja pouka italijanščine kot J2 v petem razredu devetletnih osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre. Vanj smo vklju-

čili skoraj polovico vseh slovenskih osnovnih šol, ki se nahajajo na tem območju (tj. sedem od skupno 14), ter skoraj polovico učiteljev, ki v teh šolah poučujejo italijanščino kot J2 (tj. osem od 17). Glede rabe jezika v procesu poučevanja smo uporabili dvojno preverjanje; najprej so se učitelji opredelili sami, nato pa smo podatek primerjali z ustnimi izjavami učencev. Skupino, v katero smo uvedli eksperimentalni dejavnik, smo imenovali eksperimentalna skupina (ES), skupino, ki eksperimentalnega dejavnika ni bila deležna, pa kontrolna skupina (KS). V vzorec smo vključili 266 učencev (od 711), kar je 40 odstotkov izbrane populacije petošolcev, ki se učijo italijanščine kot J2.

V ES, ki vključuje 145 učencev, so učenci petega razreda, ki se italijanščine kot drugega jezika učijo tako, da učitelj/-ica v procesu poučevanja uporablja pretežno ciljni jezik. V KS je 121 učencev petega razreda, ki se italijanščine kot drugega jezika učijo tako, da učitelj/-ica v procesu poučevanja uporablja pretežno slovenščino. Vzorec, ki je bil zajet v ustni del raziskave, je bil zaradi stvarnih okoliščin manjši.

### *Merski instrumenti za zbiranje podatkov*

V znanstveni raziskavi smo uporabili različne merske instrumente za preverjanje sporazumevalne zmožnosti v italijanščini. Preverjali smo ustne in pisne zmožnosti, zato so učenci pisali pisni preizkus ter sodelovali v intervjuju. Da bi ugotovili, kakšne sporazumevalne zmožnosti izkazujejo učenci v enem šolskem letu, smo merske instrumente za zbiranje podatkov uporabili na začetku in ob koncu šolskega leta.

#### *Pisni del preizkusa*

Pisni preizkus je prilagojen standardiziranemu testu CILS A1,<sup>2</sup> ki ga sestavljajo naloge za preverjanje slušnega in bralnega razumevanja ter pisnega sporočanja. Izbor je prilagojen ciljem učnega načrta za predmet italijanščina kot J2 na narodno mešanem območju slovenske Istre. Ta določa standarde znanja ob koncu posameznega vzgojno-izobraževalnega obdobja na podlagi opisov ravni sporazumevalne zmožnosti po SEJU (Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011, str. 20).

#### *Ustni del preizkusa*

Z ustnim merjenjem učencev smo preverili ustno sporazumevanje in sporočanje v italijanščini. Govorno sporazumevanje smo preverili tako, da je uče-

<sup>2</sup> Certifikat o znanju italijanščine, ki ga je pripravil Center za italijanščino kot tuji jezik Univerze v Sieni (Italija) na osnovi jezikovnih politik Sveta Evrope, predvsem Skupnega evropskega jezikovnega okvira (Council of Europe 2001).

nec sodeloval v intervjuju, pri čemer je pogovor potekal izključno v J2, tj. v italijanščini. Najprej smo učenca vključili v dialog, nato smo ga spodbudili k enosmernemu sporočanju na temo, ki je bila obravnavana pri pouku. V primeru nerazumevanja si je moderator pomagal z gestikulacijo ter s podvprašanji. Ustno sporazumevanje smo vrednotili s pomočjo točkovnika, ki je meril učinkovitost sporočanja, morfosintaktično pravilnost, izbiro besedišča ter izgovorjavo in intonacijo (več v Vojvoda Gorjan, 2024).

### **Metodologija**

Model empiričnega dela raziskave je enofaktorski z dvema modalitetama eksperimentalnega faktorja z oddelki kot primerjalnimi skupinami. Raziskava je bila izvedena v vnaprej formiranih oddelkih osnovnih šol. Pred preizkusom ni bila opravljena izenačitev oddelkov do slučajnostnih razlik (randomizacija). Po zaključku eksperimenta smo z analizo kovariance ugotavljali, v kolikšni meri so statistične razlike med učenci pred pedagoškim eksperimentom vplivale na statistične razlike po njem. Izbrani oddelki osnovnih šol so opravili vstopni test ob začetku šolskega leta (v septembru) ter izstopni test ob koncu šolskega leta (v juniju).

### **Potek raziskave in zbiranja podatkov**

Prvo celovito pisno in ustno merjenje znotraj raziskave je bilo opravljeno v šolskem letu 2020/2021 (septembra 2020 z vstopnim testom in intervjujem ter junija 2021 z izstopnim testom in intervjujem). V ustni del raziskave, tj. v intervju, so bile vključene štiri šole, polovica vzorca iz oddelkov eksperimentalne skupine, polovica pa iz kontrolne, skladno z izjavami učiteljev in učencev o rabi jezika pri pouku italijanščine kot J2. Prav tako so bile enakovredno zastopane šole s podeželja in mestne šole. Zaradi širjenja virusa SARS-CoV-2 (covid-19) smo v začetku šolskega leta 2021/2022 z ostalimi učenci v vzorcu opravili zgolj pisni preizkus. Ker izvedba intervjujev ni bila več mogoča, so učenci opravili pisno merjenje (vstopni test v septembru 2021 ter izstopni test v juniju 2022).

### **Rezultati raziskave**

S pričujočo raziskavo smo potrdili hipotezo, da večja izpostavljenost italijanščini pri pouku J2 vpliva na razvoj sporazumevalne zmožnosti v tem jeziku (Vojvoda Gorjan, 2024). Učenci ES, ki se italijanščine kot J2 učijo tako, da učiteljica v procesu poučevanja uporablja pretežno ciljni jezik, so v enem šolskem letu v večji meri izboljšali svojo sporazumevalno zmožnost. S kvantitativno raziskavo smo potrdili, da to velja za vsa področja sporazumevalne

zmožnosti. Nasprotno so učenci KS v enem šolskem letu ohranili enakovredne dosežke oz. so svoj rezultat iz nekaterih kriterijev celo poslabšali. Pri govornem sporazumevanju in sporočanju so učenci ES v enem šolskem letu izboljšali svoje dosežke iz kriterijev izbire besedišča, morfosintaktične pravilnosti, učinkovitosti sporočanja ter izgovarjave in intonacije.

#### *Kvantitativna analiza podatkov pri ustnem sporočanju in sporazumevanju*

Ustno in pisno merjenje znotraj raziskave smo opravili na štirih izbranih šolah, dveh iz urbanega ter dveh iz ruralnega okolja. V ustno merjenje je bilo zaradi stvarnih okoliščin vključenih 109 učencev (število učencev v oddelku) ter štirje učitelji (število učiteljev, ki poučujejo v teh oddelkih), dva iz ES ter dva iz KS. Iz raziskave smo pred obdelavo podatkov izključili dvojezične učence (16 učencev), učence, ki so bili odsotni od pouka na prvem ali drugem merjenju (18 učencev), in priseljence (en učenec). Iz raziskave smo torej izključil 35 učencev od 109, zato je v vzorcu za ustno merjenje 74 učencev. Zaradi jezika poučevanja, ki ga učitelj pretežno uporablja v oddelku, smo tri oddelke umestili v ES, tj. 40 učencev, ter dva oddelka v KS, tj. 34 učencev.

Razporeditev po spolu je tako v ES kot v KS enakomerna; v ES je 20 dečkov in 20 deklic, v KS pa 17 dečkov in 17 deklic. V obeh skupinah je 50 % dečkov in 50 % deklic.

Ustni del merjenja smo opravili dvakrat, ob začetku ter ob koncu šolskega leta (septembra 2020 in junija 2021). Preverjali smo zmožnost govornega sporočanja (enosmeren govor) ter sporazumevalno zmožnost (dialog). Za vrednotenje obeh zmožnosti smo uporabili zvočno snemanje ter kriterij, pri katerem smo vrednotili učinkovitost sporočanja (0–2,5 točke), morfosintaktično pravilnost (0–1,5 točke), izbiro besedišča (0–1 točka) ter izgovarjavo in intonacijo (0–1 točka). Z merjenjem ob začetku in koncu šolskega leta smo želeli ugotoviti, kakšna je razlika v dosežkih govornih zmožnosti učencev v enem šolskem letu.

Ugotovili smo, da so učenci ES dosegli višjo povprečno oceno oz. srednjo vrednost tako pri govornem sporazumevanju kot tudi pri sporočanju. Pri prvem merjenju govornega sporazumevanja/dialoga je ES dosegla povprečno oceno 4,60, KS pa 4,22. Pri drugem merjenju je ES dosegla povprečno oceno 5,35, KS pa 4,41, kar pomeni, da je ES izboljšala rezultat za 0,85 vrednosti povprečne ocene, KS pa le za 0,19. Pri govornem sporočanju je KS dosegla višjo srednjo vrednost, tj. 3,68, kot ES, tj. 3,55, vendar se je povprečna ocena po drugem merjenju pri ES izboljšala na 4,85, pri KS pa znižala na 3,53. Rezultat je torej izboljšala zgolj ES, in sicer za 1,3 vrednosti povprečne ocene. V KS je rezultat govornega sporočanja pri drugem merjenju nižji kot pri prvem. Ravno

tako je skupna ocena prvega merjenja obeh govornih zmožnosti pri ES višja, tj. 8,15, kot pri KS, tj. 7,90. Višja je tudi pri drugem merjenju ES, tj. 10,20, kot pri KS, tj. 7,94. Pri ES dvig doseženega rezultata znaša 2,05 srednje vrednosti, pri KS pa zgolj 0,04. Z merjenjem pri KS smo v enem šolskem letu zaznali le minimalno izboljšanje pri dosežkih iz merjenja govornih zmožnostih (slika 2).

Tako pri govornem sporočanju kot dialogu je učenec lahko pridobil največ šest točk, kar pomeni, da je pri ustnem delu v celoti pridobil skupno največ 12 točk. Pri pregledu doseženih rezultatov merjenja iz prvega dialoga je razvidna razlika predvsem pri kriteriju izbire besedišča. V ES je raven »besedišče ustreza« doseglo 60 % vzorca, »delno ustreza« pa 40 % vzorca. Pri KS je 64 % vzorca doseglo »besedišče delno ustreza«, 35,3 % pa »besedišče ustreza«. Opazili smo, da je pri ES prišlo do znatnega izboljšanja, saj je raven »besedišče ustreza« s prvotnih 60 % po drugem merjenju zraslo na 82,5 %, kar predstavlja dvig za 22,5 %. Pri KS je v enem šolskem letu prišlo do izboljšanja, vendar to znaša zgolj 5,9 %, kar predstavlja znatno manjšo vrednost kot pri ES (slika 3).

Podobno ES izstopa pri kriteriju izgovarjave in intonacije, kjer je 65 % vzorca doseglo raven »izgovarjava in intonacija sta ustrezni«, 35 % pa »sta delno ustrezni«. Pri KS sta obe ravni doseženi v deležu 50 % (slika 4).

Po pregledu dosežkov drugega dialoga pri ES izstopa tudi kriterij učinkovitosti sporočanja. Ta je pri ES zrasel iz prvotnih 37,5 na 77,5 % po drugem merjenju, kar pomeni, da je pri ES v enem šolskem letu prišlo do znatnega izboljšanja za 40 % vzorca. Nasprotno je prišlo pri KS le za manjše izboljšanje rezultatov, in sicer s 26,5 na 32,4 %, torej le za 5,9 %. Večino dosežkov KS (70,6 % po prvem merjenju ter 67,6 % po drugem) še vedno opredeljuje raven »sporočanje je delno učinkovito« (slika 5).

Pri drugem merjenju dialoga pri ES vidneje izstopa tudi kriterij morfosintaktične pravilnosti. Raven »popolnoma ustreza« je po prvem merjenju doseglo 25 % ES, po drugem pa je ta odstotek narasel na 60. Pri KS je raven »popolnoma ustreza« po prvem merjenju doseglo le 14,7 %, po drugem merjenju pa 23,5 % vzorca. Pri ES je prišlo do vidnega izboljšanja morfosintaktične pravilnosti za 35 % vzorca, pri KS pa le za 8,8 % (slika 6).

Ustno sporočanje smo preverili tako, da je učenec prosto pripovedoval o živali na sliki. Prvi zanimiv podatek smo opazili pri kriteriju učinkovitosti sporočanja. Raven »sporočanje je učinkovito« je po prvem merjenju doseglo 27,5 % ES ter 17,6 % KS. Po drugem merjenju se je rezultat bistveno spremenil. Raven »sporočanje je učinkovito« je tedaj doseglo 62,5 % ES, kar pomeni, da se je ta rezultat pri ES v enem šolskem letu izboljšal za 35 %. Pri KS se je v enem šolskem letu ta odstotek znižal. Po drugem merjenju je namreč raven »spo-

ročanje je učinkovito« doseglo zgolj 11,8 % KS, kar pomeni, da je pri KS pri ravni »sporočanje je učinkovito« v enem šolskem letu prišlo do poslabšanja za 5,8 % (slika 7).

Tudi kriterij izbire besedišča se je pri ES po drugem merjenju znatno izboljšal. Raven »besedišče ustreza« je po prvem merjenju doseglo 37,5 % ES, po drugem pa je ta odstotek zrasel na 70. Pri KS je po prvem merjenju ta raven doseglo 38,2 %, po drugem pa 32,4 %, kar pomeni, da v enem šolskem letu pri KS pri kriteriju izbire besedišča ni prišlo do izboljšanja. V KS je odstotek ravni »besedišče ustreza« nižji kot v začetku šolskega leta (slika 8).

Naslednji kriterij, pri katerem je v enem šolskem letu prišlo do sprememb, je kriterij izgovarjave in intonacije. Ti sta po prvem merjenju »ustrezni« pri 42,5 % ES ter pri 35,3 % KS. Po drugem merjenju je to raven doseglo 55 % ES ter 32,4 % KS, kar pomeni, da se je ta kriterij pri ES izboljšal za 12,5, pri KS pa poslabšal za 2,9 % (slika 9).

Dosežki pri kriteriju morfosintaktične pravilnosti so pri govornem sporočanju nizki, tako pri ES kot pri KS. Pri učencih KS ni prišlo do sprememb, učenci ES pa so v enem šolskem letu dosežke iz tega kriterija izboljšali. Pri ES je po prvem merjenju dosežek s 15 narasel na 22,5 %, kar pomeni, da je prišlo do 7,5-odstotnega izboljšanja dosežkov. Pri KS smo, nasprotno, po prvem in drugem merjenju zabeležili, da kriterij morfosintaktične pravilnosti »popolnoma ustreza« pri 8,8 % vzorca (slika 10).

Analiza kvantitativnih podatkov je pokazala, da so učenci ES v enem šolskem letu v večji meri izboljšali svoje dosežke iz vseh kriterijev govornega sporočanja in sporazumevanja, kar potrjuje hipotezo, da večja izpostavljenost ciljnemu jeziku pozitivno vpliva na sporazumevalno zmožnost učencev v J2. Tudi dokument SEJO »razume jezik bolj kot sredstvo sporazumevanja kot pa učni predmet« in s tem potrjuje pozitivne učinke rabe ciljnega jezika v procesu poučevanja (Svet Evrope, 2023, str. 27). Nasprotno so učenci KS svoje dosežke ponekod poslabšali, zato prepogosti rabi J1 v procesu poučevanja J2 ne moremo pripisati večje vrednosti kot izpostavljenosti ciljnemu jeziku. Obe skupini sta iz kriterija morfosintaktične pravilnosti dosegli zelo nizke rezultate, vendar so učenci ES svoj dosežek v enem šolskem letu izboljšali. Menimo torej, da frekventen stik s ciljnim jezikom v rabi pozitivno vpliva na pravilno strukturo stavka pri govornem sporočanju in sporazumevanju. Učenci ES so dokazali zmožnost induktivnega razmišljanja in uporabe slovnčnih znanj v konkretni situaciji, kar je pomemben cilj pouka jezika. »To načelo temelji na razumevanju jezika kot sredstva za izrabljanje priložnosti in doseganje uspeha na družbenem, izobraževalnem in poklicnem področju« (str. 25).

*Kvalitativna analiza podatkov ustnega sporočanja in sporazumevanja*

S kvalitativno analizo kriterija učinkovitosti sporočanja pri ustnem sporočanju smo želeli raziskati vzroke in razumeti, kako se je učinkovitost sporočanja spremenila pri učencih, ki so bili vključeni v raziskavo, trajajočo eno šolsko leto. Izstopa dosežek učencev ES, saj pri drugem merjenju v ES nismo več zabeležili učencev, pri katerih sporočanje ne bi bilo učinkovito. Nasprotno je odstotek učencev, pri katerih sporočanje ni bilo učinkovito, pri KS vztrajal tudi pri drugem merjenju. Iz zapisanega lahko sklepamo, da učenci KS, ki so bili eno šolsko leto vključeni v raziskavo, niso bili dovolj izpostavljeni ciljnemu jeziku. Posledično smo v teh oddelkih zasledili slabše znanje J2, slabšo motivacijo za učenje tega jezika ter manjšo pripravljenost sodelovati pri drugem merjenju.

Ob zapisanem lahko sklepamo, da so učenci ES pri pouku aktivnejši in bolj motivirani za delo. Učitelj ES pri svojem pouku uporablja različne strategije poučevanja, ki omogočajo razumevanje preko ciljnega jezika. Posega po mimiki, gestikulaciji ter interpretaciji ves čas učnega procesa. S svojim govorom in držo pritegne pozornost učencev ter nenehno daje zgled rabe J2.

Pomemben podatek, ki izstopa, je izjemen napredek učencev ES pri kriteriju izbire besedišča, kar bi lahko pojasnili prav s kvalitativno analizo tega kriterija. Učitelja ES odlikuje predvsem izbira osnovnega besedišča na ravni A1 in delno na ravni A2 po SEJO, ki je del minimalnega standarda pri zgodnjem poučevanju italijanščine kot J2. Na osnovi zapisanega ter na podlagi opravljene raziskave lahko zatorej sklepamo, da pouk v ES ponuja boljše pogoje za izboljšanje in urjenje besedišča. Pri KS rezultati raziskave in kvalitativna analiza ne odražajo izboljšanja kriterija izbire besedišča, kar bi v enem šolskem letu pričakovali. Rezultati prvega in drugega merjenja so skoraj nespremenjeni.

Zaradi velike izpostavljenosti angleščini smo v obeh skupinah opazili interferenco iz tega jezika, največkrat tako, da so si učenci sposodili angleško besedo ali pa so italijanski glagol pustili v nedoločniku po vzoru angleške slovnice. Po enem letu vključenosti v ES je veliko učencev izboljšalo rezultate kriterija izgovarjave in intonacije. Sklepamo, da so imeli zaradi večje izpostavljenosti ciljnemu jeziku več možnosti za izboljšanje tega kriterija.

**Zaključek**

Z raziskavo smo potrdili hipotezo o boljši sporazumevalni zmožnosti učencev ES, kar pomeni, da aktivna raba ciljnega jezika v procesu poučevanja italijanščine kot J2 ključno vpliva na razvoj sporazumevalnih zmožnosti v tem jeziku. Da večja izpostavljenost J2 pozitivno vpliva na razvoj sporazumevalne zmožnosti pri petošolcih, so potrdili tudi učenci ES na intervjujih. Učenci KS

so kot slabost pouka izpostavili veliko prisotnost slovenščine pri pouku J2 in manj možnosti za usvajanje ciljnega jezika.

Z raziskavo smo potrdili pozitivne učinke izkustvenega in sodelovalnega pristopa, ki ga izvaja učitelj ES. Z rabo ciljnega jezika učencem zagotavlja naravni pristop. Pouk je akcijsko naravnan, saj učenec postane uporabnik jezika in prevzema vlogo družbenega agensa. Učitelj omogoča interakcijo med učenci, jih vključuje v projekte in jih motivira z igro, ki jim je najbližje. Opisani izkustveni in sodelovalni pristop upošteva cilje novih opisnikov SEJA ki, »so postala v preteklih dvajsetih letih vedno pomembnejša, zlasti posredovanje in raznojezična/raznokulturna zmožnost« (Svet Evrope, 2023, str. 19). Pristop upošteva rabo osnovnega besedišča, ki ga SEJO sugerira z uvajanjem nove ravni »Pred A1«, ter vključuje tudi »druge sporazumevalne dejavnosti, kot so spletna interakcija, uporaba telekomunikacij in izražanje osebnega odziva na ustvarjalna besedila«, kar potrjuje, da zadostuje potrebam sodobnega evropskega učenca (str. 19).

### Literatura

- Balboni, P. E. (2015). Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera. *Italiano LinguaDue*, 7(1), 347–350.
- Baloh, B., in Bratož, S. (2020). Spodbujanje medkulturne zmožnosti s čezmejnimi razredi. V I. Ž. Žagar in A. Mlekuž (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanja* (str. 109–124). Pedagoški inštitut.
- Baloh, B., Budak, V., Donaggio, C., Kalc, R., Križmančič, L., Maglica, H., Tedesco Ljutič, T., in Vojvoda Gorjan, V. (2019). *Čezmejni valovi = Le onde transfrontaliere*. Pedagoška fakulteta.
- Bialystok, E. (1997). The structure of age: In search of barriers to second language acquisition. *Second Language*, 13(2), 116–137.
- Bialystok, E., in Hakuta, K. (1999). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. V Birdsong D. (ur.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (str. 161–181). Routledge.
- Brown, H. D., in Lee, H. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4. izd.). Longman.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Cilimberti, A. (2012). Glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico. *Italiano LinguaDue*, 2, 510–513.
- Coonan, C. M. (2012). *La lingua straniera veicolare*. Utet Università.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*.

- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531–548.
- Meiring, L., in Norman, N. (2002). Back on target: Repositioning the status of target language in MFL teaching and learning. *Language Learning Journal*, 26(1), 27–35.
- Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere*. Bonacci.
- Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2011). *Učni načrt: osnovna šola s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre; italijanščina kot drugi jezik*.
- Svet Evrope. (2023). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje – dodatek*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but ... *Canadian Modern Language Review*, 57(4), 531–540.
- Vojvoda Gorjan, V. (2024). *Italijanščina kot drugi jezik: vpliv izpostavljenosti jeziku med poukom na sporazumevalno zmožnost; primer 5. razredov slovenskih osnovnih šol na dvojezičnem območju* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza na Primorskem.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in english language teaching*. Oxford University Press.
- Zudič Antonič, N. (2011). Vzgoja za dvojezičnost in večjezičnost. V S. Novak Lukanovič in V. Mikolič (ur.), *Slovenski jezik v stiku: sodobne usmeritve večjezičnega in manjšinskega izobraževanja* (str. 52–70). Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije.

### **Experiential and Collaborative Approach to Teaching Italian as an L2 for a Sustainable Future Society: A Case Study of Oral Communication in the 5th Grade of Slovenian Primary Schools in the Bilingual Area**

In the present article, we present an experiential and collaborative approach to teaching Italian as a second language (L2), which we implement in L2 classes in a primary school with Slovene as the language of instruction in the ethnically mixed area of Slovene Istria. We start from the assumption that informal second language teaching also takes place in the school corridor, for example when a pupil greets their *maestro* in Italian. The focus is on the use of the language within the teaching process. In the introduction, we reviewed the curriculum and the CEFR (*Companion Volume*), which prescribes the implementation of Italian as an L2 in primary schools with Slovene as the language of instruction in bilingual areas. We outlined the key guidelines underpinning the described experiential and collaborative approach. Research confirms that 'the linguistic and cognitive processes of learning a second language in young children are largely similar to those of the first language' (Brown, 2000, p. 75). In a classroom where the teacher teaches in a relaxed manner in the target

language, the student develops the ability to imitate and the autonomy to use the same language code. With such an approach, we detected a greater spontaneous linguistic response in the second language in the 5th grade than in groups where the teacher uses the classical grammar-translation method. Data for the study were collected in Slovenian primary schools in the bilingual area of Slovenian Istria. In order to determine differences in language abilities in Italian, students wrote a test at the beginning and end of the school year and participated in an interview. The actual use of the language being taught was of key importance for data analysis. The experimental group (EG) included classes where the teacher predominantly used Italian, and the control group (CG) included classes where the teacher predominantly used Slovenian. The research conducted a quantitative and qualitative analysis of the data obtained. The findings encourage teachers of Italian as a second language to actively use the target language in their lessons and to include students in an authentic bilingual environment.

*Keywords:* Italian as an L2, teaching didactics, experiential teaching approach, target language use, communicative competence